XIII

PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

TERRITÓRIOS, SABERES, AFETOS

ANAIS

ABEH
Associação Brasileira de Ensino de História

UFVJM
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

PERSPECTIVAS

XIII ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

“Território, saberes e afetos”

16 a 18 de outubro – Diamantina - MG

ANAIS

ISSN: 978-65-992865-9-9

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)

2024

Diretoria ABEH (2022 - 2023)
Presidente: Luis Fernando Cerri (UEPG)
Vice-presidenta: Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)
Tesoureira: Vitória Azevedo da Fonseca (UFVJM)
Segundo Tesoureiro: Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)
Secretário: Augusto Ridson de Araújo Miranda (Rede Estadual de Educação - Ceará)
Segundo Secretário: Fernando de Araujo Penna (UFF)

Conselho ABEH (2022 - 2023)
André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN)
Arnaldo Martin Szlachta Junior (UFPE)
Carollina Carvalho Ramos de Lima (UFBA)
Cinthia Monteiro de Araujo (UFRJ)
Flávia Eloisa Caimi (UPF)
Jean Carlos Moreno (UENP)
Marcella Albaine Farias da Costa (UFRR)
Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)
Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)
Wilian Junior Bonete (UFPel)

Conselho Editorial da ABEH
Juliana Alves de Andrade (UFRPE)
Luis Fernando Cerri (UEPG)
Nilton Mullet Pereira (UFRGS)
Norma Lúcia da Silva (UFTM)
Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)

Conselho Consultivo Editorial da ABEH
Aléxia de Pádua Franco (UFU)
Ana Zavala (CLAEH - Uruguai)
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)
Arnaldo Pinto Jr. (UNICAMP)
Fernando Seffner (UFRGS)
Fernando de Araújo Penna (UFF)
Gonzalo de Amézola (UNTREF - Argentina)
Graciela Rubio (Univ. Valparaíso - Chile)
Marisa Massone (UBA - Argentina)
Mauro Cezar Coelho (UFPA)
Osvaldo Cerezer (UNEMAT)
Raquel Alvarenga Sena Venera (Univille)
Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL)
Sebastián Plá (UNAM - México)
Valéria Filgueiras Dapper (UFMT)

Comissão organizadora XIII Perspectivas
Ana Cristina Lage (UFVJM)

Elizabeth Seabra (UFVJM)
Luis Fernando Cerri (ABEH/UEPG)
Marcus Bomfim (UFJF)
Vitória Azevedo da Fonseca (ABEH/UFVJM)

Comissão científica XIII Perspectivas
Aléxia Pádua Franco (UFU)
Ana Maria Monteiro (UFRJ)
Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)
Fernando Leocino (CA-UFSC)
Fernando Seffner (UFRGS)
Flavia Caimi (UPF)
Helenice Aparecida Rocha (UERJ)
Júlio César Costa (CP-UFMG)
Lana Siman (UEMG)
Lorene Santos (UEMG)
Luciana Rossato (UDESC)
Luciano Roza (UFOP)
Marcello Paniz Giacomoni (CA-UFRGS)
Miriam Hermeto (UFMG)
Wilian Bonete (UFPEL)

Editoração
Giuvane de Souza Klüppel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História

(13. : 2023 : Diamantina, MG)

Anais do XIII Encontro Perspectivas do Ensino de História [livro eletrônico] : territórios, saberes e afetos. -- 1. ed. -- Ponta Grossa, PR : Associação Brasileira de Ensino de História, 2024.

PDF

Vários autores. Vários colaboradores. Bibliografia.

ISBN 978-65-992865-9-9

1. História - Congressos 2. História - Estudo e ensino I. Título.

24-210288 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Estudo e ensino 907

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Sumário

APRESENTAÇÃO 9

Formação e exercício de docentes .....

A formação continuada de professores dos anos iniciais: desafios e possibilidades para a Educação Histórica
Ana Claudia Urban 13

Reflexões sobre formação do docente na Licenciatura em História na Universidade Federal do Ceará: o PIBID em pauta
Christiana Vitória Soares Lopes 22

O lugar do Ensino de História na produção intelectual dos formadores de professores – o caso das universidades públicas do nordeste 1996-2019
Vitor Jacques Vital, Mauro Cezar Coelho 33

Estratégias de leitura e letramento nas aprendizagens da história no Ensino Fundamental (anos finais): experiências de pesquisa-ação na formação docente
Susane Rodrigues de Oliveira 42

Os afetos dos saberes .....

O ensino de história nos anos iniciais e as fontes históricas na encruzilhada das matrizes culturais: deslizamentos e proposições a partir de poéticas, imaginários e afetos
Gabriel Torelly 53

Narrativas históricas e espaços não escolares .....

Comunidade quilombola Pedra D' água em Ingá-PB: identidade étnica de um povo e suas subjetividades
Marciane Silva Ambrosio Benício 70

História na rede - as redes sociais como proposta de construção de saberes históricos
Hudson Rezende de Araujo 85

Afetos, diversidade e tecnologias .....

O audiovisual como ferramenta no Ensino de História: a presença das benzeideiras em Tupaciguara-MG
Mariana Pinhal Costa 100

Currículo e materiais didáticos .....

Memórias coletivas do cangaço: uma abordagem nos PCNs do Ensino Médio (PCNEM) para o ensino de História
Richardy Leal Oliveira 115

Projeto CUCO: a significância histórica para diferentes gerações
Márcia Elisa Teté Ramos 131

Joel Rufino dos Santos: Ensino de História, Livro Didático e Currículo Antirracista
Leandro de Souza Severino 146

Fragilidades e limitações no ensino de História nos anos iniciais da educação: uma análise curricular, das práticas e dos recursos utilizados numa escola de São Gonçalo

do Amarante – CE.
Igor Mário Rodrigues Benedito, Antônio Gilberto Ramos Nogueira 160

O ensino de História inserido em Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1975 a 1988): prescrições, apropriações, mudanças e permanências
Edilene Maria Leite dos Santos 168

Territórios, cidades, memórias.....

Lugares de Memória, um olhar afetivo para a Educação Patrimonial - a experiência PIBID da EREM Santos Dumont
Luciana Xavier Viana 185

O ensino de história local no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: o município de Igarapé-Açú e o potencial diálogo entre História e o lugar que se vive.
Clayton Barros 195

Atividades educativas em museus históricos: reflexões e desafios para o Ensino de História
Lucinei Pereira da Silva 209

Afetos em formação.....

Análise imagética de ilustrações do processo evolutivo humano em dois Livros Didáticos.
Fabrício José Pimenta de Araújo .....

Educação para os Direitos Humanos e Ensino de História a partir dos quadrinhos e suas temporalidades
Germana Nayara Lopes Lima 235

Quando objetos musealizados conseguem julgar os espectadores: construções de sentido sobre memória realizadas por graduandos em História
Amanda Sangy Quiossa 243

Utopias latino-americanas: O ensino de História e as concepções raciais e identitárias em José Vasconcelos e Darcy Ribeiro
Flávia Letícia Elias da Silva, Jean Carlos Moreno 250

Territórios ancestrais.....

Amazônia, um território em disputa, através de documentos com finalidades didáticas
Antonia Terra de Calazans Fernandes..... 262

Indígenas e identidade: Representações de Mulheres Guarani no Ensino de História.
Bruna Helena Fonseca da Silva Sedassari, Jean Carlo Moreno..... 275

Presença indígena em Porto Alegre: aplicabilidades da Lei 11.645/08 a partir do território escolar
Natália Silva..... 291

Ensino de história indígena: dos percursos formativos ao cotidiano escolar
Maria Geralda de Almeida Moreira 304

Escolinha de capoeira na extensão universitária, possibilidades de diálogos (capoeira, História e Cultura Afro-brasileira e saberes ancestrais)
Marcelo da Silva Murilo 319

Territórios e espaços plurais .....

Patrimônio Cultural Material, Imaterial e Cultura Local: a elaboração e a ressignificação de saberes e experiências docentes
Mirian Lúcia Luiz, Bruna Mozini Subtil 334

Representações da disciplina História entre discentes da Educação Popular em Belém do Pará
Leandro Jorge de Barros Salles, Mauro Cezar Coelho 350

Construindo um currículo decolonial a partir da comunidade quilombola
Regina Célia Santos Ribeiro Crispim, Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho . 363

A memória como palimpsesto: as reminiscências do passado e o Ensino de História antirracista
Eliseu Júnio Leite de Vargas 372

Liberdades, Heróis e Narrativas
Naicon de Souza Brinco 383

Sambas-enredo como ferramentas para o ensino das africanidades brasileiras
Aline Silva Ramos 398

Pensar fontes históricas: contribuições dos filmes de Eduardo Coutinho para a formação de professores dedicados ao Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Humberto Perinelli Neto 408

Construindo histórias: impactos dos Estudos de Gênero e da História das Mulheres na construção de uma Aprendizagem Crítica no Ensino de História
Viviane Andrade dos Passos, Fábio Alves dos Santos 421

A escola de lá e de cá: a perspectiva dos alunos imigrantes
Amanda Menger 433

Historiadores do futuro: uma experiência pedagógica de educação antirracista
Anna Elisa da Silva Gomes Mastrangelo, Hérika Rodrigues Freire..... 448

Territórios e saberes.....

Histórias de nossa história: o lugar da mulher na escrita da história em uma literatura didática de 1955
Ivi Rocha Sloboda, Lídia de Araújo Santos, Luciana Conceição Pereira de Souza, Luciana da Silva Santos, Luciane Pires Felipe 456

Aprendizagem histórica e conteúdos específicos .....

Primeira República: Positivismo, Moral e Civismo e a representação dos povos indígenas
Cícero Avelino Lima, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha 472

Reconhecendo a diversidade de povos e reinos africanos antigos: um relato de experiência no 6º ano do Ensino Fundamental - anos finais.
Amanda Lins Gorgônio Costa de Medeiros 487

"Seu Zé Pelintra tá no Tiktok": as representações da entidade de Umbanda Zé Pelintra no imaginário de alunos do Fundamental 2 da Escola Paulo Aragão em Sobral-CE.
Maria Disnei Souza Alves 495

Formação e exercício docentes .....

Escrita docente da história local: um "mosaico" de saberes
Cibele Aparecida Viana 505

Jogos e *games* como recursos metodológicos no Ensino de História
Rívea Natchia de Paula Leal 516

A história em quadrinhos "Contos dos Orixás", de Hugo Canuto, como ferramenta pedagógica no Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira
Lana Letícia Barbosa de Souza 526

História da Educação e Ensino de História: interfaces na formação dos professores de História
Jackeline Silva Lopes, Cristina Ferreira de Assis, Gilmário Moreira Brito 533

Entre pesquisas e currículos: onde está o/a professor/a de História do Ensino Médio?
Guilherme Henrique da Silva, Marizete Lucini 548

Ensino de História: campo, teorizações e diferenças .....

Entre saberes fronteiriços e histórias denegadas: a (não) presença da categoria política de Améfrica Ladina dentro da BNCC de História do Ensino Fundamental II.
Silvester Pereira, Jean Moreno 567

Identidade e saberes: trabalhando diferenças na Educação de Jovens e Adultos
Julio Antonio Gomes da Silva 583

A História escolar nos Trabalhos de Conclusão de Curso – uma análise das monografais produzidas nos cursos de Licenciatura em História de universidades públicas do nordeste brasileiro (1996-2019)
Matheus de Albuquerque, Mauro Cezar Coelho 592

Territorialidades e ensino de histórica .....

Reconhecendo as origens - História Local e o Museu de Pré-História de Itapipoca na sala de aula
Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, Ana Raquel Teixeira Bastos 603

Memórias, Pertencimentos e Territórios: uma análise das narrativas dos educadores mantenopolitanos
Miriã Lúcia Luiz, Brunna Terra Marcelino, Danielle Ribeiro Goulart, Mariana Dall'Orto dos Santos 613

Didática da História e EPT: possibilidades e limites em um projeto em construção, Euclides da Cunha, Bahia, 2008-2024.
Domingos dos Santos, Lucas Miranda Pinheiro 629

Movimento agrário de Itaitinga – CE
Antonio Regiano de Lima Machado 641

A festa de São João como elemento identitário da sertanidade euclidense e o cordel como ferramenta pedagógica no Ensino de História
Sandra Maria dos Santos, Paulo Heimar Souto 653

Trabalhadores do Movimento Sem Terra ou cidadãos simãodienses? Identidades em conflito no Assentamento 08 de Outubro (Simão Das-SE).
Verônica Nogueira Andrade Nascimento, Itamar Freitas De Oliveira..... 666

Análise crítica dos escritos memorialísticos, como perspectiva para o ensino de História Local: o caso da cidade de Americana-SP.
Rodolpho Rodrigues da Silva 679

Currículo e materiais didáticos .....

História? Ausente: mudanças e permanências no Ensino de História após a BNCC e o Novo Ensino Médio
Maria Auriene Cardoso 691

Projeto Revoga Novo Ensino Médio: o que querem os estudantes?
Soraya Fernandes Alves..... 703

Enfrentamento às intervenções das políticas educacionais: a memória do debate sobre o ensino de História na década de 1980
Sandra Regina Mendes, Lívia Diana Rocha Magalhães..... 713

Aprendizagem histórica e conteúdos específicos .....

Ciclos de Estudos AprendHis: aprendizagem histórica multiperspectivada
Cristiano Nicolini..... 729

Da MPB à música laudatória: a canção popular na Ditadura Militar Brasileira e suas amplas significações
Karine de Fatima Almeida, Luis Fernando Cerri..... 737

Ensino de História: campo, teorizações, diferença.....

A “Terra da Liberdade” e a liberdade do saber: Ensino de História, Negritudes e Oralidades em Benevides – Pará
Elizabeth Braga de Souza 752

Ideologia em sala de aula: temporalidades, História Pública e Educação em Direitos Humanos – por um Ensino de História como prática da liberdade
Ivan Luís Marques Maia 767

DADOS GERAIS DO EVENTO.....782

APRESENTAÇÃO

O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História teve a sua primeira edição em 1988, na Universidade de São Paulo. De lá para cá, 12 encontros criaram espaços para expressão das reflexões docentes sobre o ensino de História, a pesquisa destinada ao avanço de compreensões, técnicas, compromissos e estratégias para o ensino da disciplina, a análise crítica de políticas públicas e a mobilização da comunidade para protestos, reivindicações e interlocução com o poder público e os setores mobilizados da sociedade civil. Atravessamos no período o mandato de 8 presidentes, o crescimento e a resistência às perspectivas neoliberais e neofascistas na política e na economia, e até mesmo um golpe de estado "suave". Enfrentando problemas de financiamento, de logística, de falta de colaboração de alguns gestores da educação, de progressiva desvalorização e opressão de professores, o evento se manteve funcionando e passando o bastão de uma universidade sede para a seguinte, até esta décima terceira edição.

O XIII Perspectivas do Ensino de História "Ensino de História - territórios, saberes e afetos" reafirma o princípio do compromisso com a defesa da História como elemento central da educação para a construção de uma sociedade antirracista e democrática. A potência da História como disciplina escolar encontra-se em sua capacidade de, por meio da problematização do tempo, articular os diferentes saberes, em territórios diversos possibilitando experiências e afetos, elementos fundamentais para uma efetiva transformação cultural e social. A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com sua sede na cidade histórica de Diamantina (MG), abriu suas portas para que professoras/pesquisadoras e professores/pesquisadores, formados e/ou em formação, que compõem a comunidade daqueles que se debruçam sobre as problemáticas do Ensino de História, pudessem se encontrar para debater e sensibilizar sobre suas reflexões, vivências e pesquisas construídas ou em construção, nos mais diversos territórios brasileiros.

O evento ocorreu entre os dias 16 e 18 de outubro de 2023 e foi composto por conferências, Grupos de Reflexão Docente (GRD's), mesas, reuniões temáticas, círculos de saberes e passeios culturais.

Nesta edição, o Perspectivas do Ensino de História apostou em algumas alterações por compreender que elas poderiam ser potentes para intensificar a proposta histórica do evento. Não houve submissão prévia de propostas de GRD's, pois estes foram organizados posteriormente a partir das problemáticas trazidas pelos trabalhos submetidos aos três eixos temáticos do evento: territórios, saberes, afetos. Além disso, os coordenadores dos GRD's organizados (pela Comissão Científica) foram escolhidos dentre os componentes do grupo em questão.

O encontro foi presencial, mas abriu algumas sessões a distância diante da demanda por apresentações de trabalhos online (indicado na submissão) a partir do qual puderam ser organizados GRD's exclusivamente online. Assim, diante das dificuldades financeiras e institucionais para que uma parte dos inscritos, estudantes de graduação e de pós-graduação, professores das redes pública e particular e demais interessados, a alternativa de sessões online e a transmissão das mesas e conferências no canal do Youtube da ABEH permitiu dar sequência ao compromisso de ampliar a democratizar a participação.

O XIII Perspectivas contou com 450 participantes inscritos, sendo 259 com apresentação de trabalhos aprovados pela comissão científica, divididos em 17 Grupos de Reflexão Docente, nos quais foram organizadas as apresentações e debates de comunicações. Foram realizados 10 minicursos destinados a estudantes e professores do ensino básico e superior. Dos inscritos, 169 são da região Sudeste, a maioria de Minas Gerais, 129 do Nordeste, 66 da região Sul, 35 da região Norte e 23 da região Centro-oeste, além de participantes da Argentina, Portugal e Guiné-Bissau. 32% dos participantes são graduandos, 103 mestrandos, 28 mestres, 38 doutorandos, 78 doutores e 29 pós-doutores. 62,9% dos participantes são do sexo feminino e 36,2% do sexo masculino. A média de idade foi de 37 anos. Participaram 28 bolsistas de Iniciação Científica, 42 de iniciação à docência, 22 supervisores do PIBID, 53 bolsistas de mestrado e 14 de doutorado. A programação geral contou com duas conferências e quatro mesas redondas que mobilizaram 20 docentes convidados mesclando doutores atuantes na universidade e na educação básica, conforme a concepção do evento.

A Assembleia Geral seguiu-se à fala de balanço do presidente referente ao último biênio da entidade e foi eleita a nova diretoria e conselho consultivo para o mandato 2024-2025. Com alegria e satisfação pela força vibrante da comunidade brasileira do ensino de História, que se manifesta na longevidade e continuidade da ABEH, a comissão

organizadora local, a diretoria e o conselho da entidade passam o bastão para os próximos corredores.

Luis Fernando Cerri
presidente da ABEH 2022-2023

Vitória Azevedo da Fonseca
presidente da comissão organizadora
tesoureira da ABEH 2022-2023

Formação e exercício de docentes

(GRD 1 – online)

A formação continuada de professores dos anos iniciais: desafios e possibilidades para a Educação Histórica

Ana Claudia Urban[1]

1. Introdução

O texto aborda aspectos sobre a formação continuada de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Os cursos são oferecidos como parte das atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

O presente registro configura-se em reflexões sobre os encaminhamentos e fundamentos dos cursos oferecidos. Com o intuito de apresentar as discussões, o texto foi organizado em alguns momentos: o primeiro aponta para as discussões de natureza teórica que sustentam as reflexões e encaminhamentos realizados no decorrer dos encontros do curso. Na sequência são apresentados os objetivos dos cursos ofertados aos professores seguidos de discussões sobre os fundamentos que orientam a proposição dos cursos, bem como as possibilidades que tais práticas podem desencadear em relação ao ensino de História nos anos iniciais.

2. Marco referencial: fundamentos da Educação Histórica

As discussões envolvendo o ensino e a aprendizagem em História vem apontando significativas reflexões sobre a forma pela qual os alunos registram ou expressam o que sabem ou como aprendem História. Nessa direção o espaço escolar, especificamente a sala de aula, constitui-se em um ambiente de discussão sobre o ensinar e aprender História. Trata-se um universo desafiador levando em conta todos os aspectos que perpassam a escola, aspectos estes amplamente conhecidos pelos professores; mas também desafiador por conter inúmeras possibilidades de reflexão sobre as relações entre

[1] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná (Setor de Educação). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR).

o ensinar e a aprender. Também, deste espaço, emergem as indagações que povoam os pensamentos, os sonhos, os objetivos dos professores que, por certo, não abandonam a ideia de que o "aluno precisa aprender História" assim, organizam e reorganizam as suas aulas sempre na intenção de que o aluno possa de alguma forma, aprender História. É um movimento sem trégua, pois compreende: os conteúdos, o livro didático, o planejamento, a avaliação, a organização das aulas e, em meio a todo este movimento, o ensinar História é constantemente indagado: como os alunos aprendem? Como registram seu conhecimento sobre a História?

O diálogo envolvendo o ensinar e aprender História encontra nas discussões e pesquisas da área da Educação Histórica, um campo de reflexão que leva em conta a necessidade de conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores e, portanto, nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem que tenham como referência a História.

Trata-se de uma linha de investigação que centra seu foco na necessidade de se conhecer e analisar as relações de alunos e professores com o conhecimento histórico, bem como na análise da forma pela qual a relação com fontes históricas colabora para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de crianças, jovens, alunos e professores. Os diálogos entre a Educação Histórica e a Educação Infantil estão pautados na teoria da aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica do filósofo da História Jörn Rüsen (2001) e nos estudos realizados pela pesquisadora Hilary Cooper (2006, 2012).

A pesquisadora portuguesa Isabel Barca corrobora tais discussões quando afirma que é necessário que "[...] os alunos experimentem procedimentos metodológicos que permitam seleccionar e interpretar fontes, tirar conclusões e avaliá-las por comparação" (BARCA, 2005, p. 15-16).

Esses procedimentos consideram, entre outros aspectos, o conhecimento histórico leva em conta: saber 'ler' fontes históricas diversas; saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2005).

Em estudos dedicados ao ensino de História na educação infantil e anos iniciais, a pesquisadora Hilary Cooper (2006) destaca que ensinar sobre o passado "[...] significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais" (p. 175).

Nesta direção o trabalho com as fontes históricas nas aulas de história é um aspecto fundamental da metodologia do ensino de história. No entanto, a presença e o uso das fontes demandam uma relação gradativa do aluno com as diferentes fontes históricas.

> Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. Por isso, os historiadores fazem inferências sobre as fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram (COOPER, 2006, p. 175).

Inicialmente a presença e uso de fontes pode contribuir para que as crianças desenvolvam a capacidade de selecionar, ler e interpretar fontes escritas e, gradativamente podem ser inseridas os diversos tipos de fontes escritas, como exemplo, a carta, um poema, uma lei.

A partir desses elementos é possível adentrar a um aspecto que marca a metodologia do ensino de História que é a relação presente/passado. Schmidt em seu texto "O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos" (2011), aponta que:

> Tomar o passado como ponto de partida de aprendizagem histórica pressupõe uma ida ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo. [...] Nessa perspectiva ir ao passado pode ser considerado uma atividade de construção de pontes, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenha continuidade com partes do passado que sejam objetos de interesse, mas estariam desconectados do presente (SCHMIDT, 2011, p. 83-84).

Em concordância com o pesquisador Peter Lee, Schmidt orienta alguns critérios para o estudo do passado:

> - pensar históricamente pressupõe produzir bons argumentos sobre as questões e pressuposições relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à *plausibilidade* de suas afirmações;
> - pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar;
> - pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente (LEE apud SCHMIDT, 2009, p.14).

Os argumentos e reflexões acima destacados são amplamente discutidos nos cursos oferecidos aos professores que atuam nos anos iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de Curitiba, com a intenção de ampliar as reflexões sobre a relação entre o ensinar e aprender História e, de forma particular, o

trabalho com as fontes torna-se objeto de reflexões tendo em vista que, por vezes, os professores carregam a ideia de que as fontes são 'portadoras da verdade', ou seja, por si só explicam algo sobre a História, concepção esta influenciada talvez pelo processo de formação.

Para estas reflexões muito contribuem as pesquisas de Hilary Cooper que assim analisa o significado as fontes históricas para o ensino:

> [...] diversas hipóteses sobre uma fonte podem ser diferentes, mas igualmente válidas. Fazer inferências provenientes das fontes envolve dar razões para o seu argumento, escutar o ponto de vista de outros, estar preparado para mudar a sua mente, ou para aceitar que frequentemente não há resposta única, correta (COOPER, 2012, p. 25)

O campo de investigação da Educação Histórica compreende a necessidade de conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores e, portanto, os princípios, as fontes, as tipologias e as estratégias de ensino e aprendizagem tomam como ciência que tenham de referência a História.

Tais pressupostos da relação ensino e aprendizagem são pensadas no processo de formação do professor, ou seja, é preciso destacar que se faz necessário refletir sobre aspectos que possibilitem ao professor uma prática centrada nos processos de produção do conhecimento histórico, permeada pela problematização do ensino, isto é, pensar uma prática que tenha como referência a reflexão acerca do percurso de produção do conhecimento histórico com vistas à formação de uma consciência histórica.

A escola é o *lócus* onde as reflexões sobre a prática pedagógica podem certamente encontrar espaço e alcançar dimensões significativas, especificamente quanto ao professor de História, que:

> [...] é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 1997, p. 57).

Assim, crer na possibilidade de (re)construção do conhecimento no âmbito da Didática da História é crer na possibilidade de que ensinar História não é reproduzir informações, ou seja, não se trata de somente refletir sobre um determinado resultado, mas principalmente no "como", isto é, na construção do conhecimento histórico escolar e, indubitavelmente toda essa reflexão passa pelo processo de formação do professor.

Assim sendo, compreendemos que se faz necessário que o professor se conceba como aquele que, na busca, por um ensino significativo, possa assumir o educando como sujeito do processo e, por sua vez, possa também perceber-se como produtor de conhecimento e participante na relação que estabelece entre a escola e a sociedade.

Com esta preocupação acerca da formação do professor e, retomando a ideia de "construção de pontes, a partir de fragmentos do passado", foi sistematizado um conjunto de reflexões no decorrer dos cursos ministrado voltados a uma metodologia do Ensino de História, visando contribuir com uma prática que possa efetivamente construir a ideia de que aprender história é 'ler o mundo historicamente', tanto para os acadêmicos em processo de formação, quanto para as práticas futuras que poderão exercer tanto na condição de estagiários, como em classes futuras.

A partir desses pressupostos a metodologia adotada para o desenvolvimento do curso considera que todas as atividades realizadas tem como dimensão teórica e metodológica a proposta da pesquisa em colaboração (IBIAPINA, 2008) por considerar os sujeitos envolvidos (professoras) como produtores do conhecimento.

Consideramos que os pressupostos da Educação Histórica estimulam as possíveis práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores/as, que são discutidas colaborativamente entre os/as professores/as que frequentam o curso e os/as professores/as da UFPR. Este movimento assume a especificidade do ensino aprendizagem pautado na ciência História, como também destaca que, tanto aluno/a como professor/a é investigador, produtor do conhecimento histórico.

3. Propósito do estudo

O presente texto apresenta reflexões iniciais sobre o significado da pesquisa no processo de formação de professores, por meio de curso ofertado as professoras[2] que atuam na Rede Municipal de Curitiba.

O curso é ofertado anualmente desde 2013 e assume como objetivo principal ampliar e aprofundar as reflexões sobre as possibilidades metodológicas para o ensino de História, pautado nos princípios da Educação Histórica. Os diálogos entre a Educação Histórica e a Educação Infantil e Anos Iniciais estão pautados na teoria da aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica do filósofo da História Jörn Rüsen (2001), nos estudos realizados pela pesquisadora

[2] Em sua maioria as professoras que frequentam o curso são graduadas em Pedagogia.

Hilary Cooper (2006, 2012), bem como nas pesquisas realizadas por professores e professoras do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).

3.1. Desafios e possibilidades para a Educação Histórica: a experiência com professores dos anos iniciais.

Parece-nos bastante claro que a formação do professor adquire um amplo significado, pois a sua prática não é decorrente apenas ou somente dos cursos de preparação para o magistério, mas, também, de um conjunto bastante complexo; conjunto este não apenas de conhecimentos, teorias, técnicas, mas que envolve ainda a relação entre todos os conhecimentos provenientes dos cursos de formação, aliados às experiências, aos valores, às atitudes e disposições pessoais, imprimindo em cada professor seu estilo, seu jeito muito próprio.

Nesta direção acreditamos que os cursos de formação, por meio da formação continuada, revela ser uma forma que merece ser considerada, pois dialoga com as necessidades, por vezes, próximas da rotina da escola.

A proposta dos cursos de formação é contribuir com uma forma de aprendizagem não mais centrada na memorização, mas principalmente com a valorização do trabalho com fontes em sala de aula, que está diretamente relacionada com a ideia de um 'passado que está no presente'.

Em outras práticas foi possível verificar que, por meio do trabalho com fontes, os alunos podem tornar seu pensamento histórico mais complexo, ou seja, ampliaram a ideia em relação ao passado.

> A ida ao passado, no processo de aprendizagem histórica, pode ser considerada a partir da perspectiva de Rüsen (2011), de que o importante não é aprender História, isto é, aprender o conteúdo da História, o importante é saber como, dos feitos, surge a História (SCHMIDT, 2011, p. 84).

O trabalho com fontes proporciona aos estudantes outra relação com a história; favorece uma relação diferente com o conhecimento histórico, compreendendo-o como algo diferente do "acúmulo de informações"; permite a experiência da provocação, do "confronto", pois a relação com as fontes favorece (contribui) a comparação e a observação de um passado que está no presente.

É importante destacar que o trabalho com as fontes contribui com o desenvolvimento de argumentos, sobre a explicação de um ponto de vista de uma fonte,

ajuda os estudantes a ouvir outros pontos de vista e aceitar que todos os argumentos podem ser válidos.

Os cursos assumem a perspectiva em torno do significado da pesquisa, infelizmente ainda constatamos que a ideia de pesquisa é uma atividade entendida como de exclusiva atribuição a alguns segmentos, tais como: centros de pesquisa, Instituições de Ensino Superior e não exatamente pelo professor em sua sala de aula. Evidentemente, nada mais adequado ao falarmos de pesquisa abordarmos aspectos a partir dos atores envolvidos, ou seja, as professoras e todos os demais profissionais envolvidos.

Acreditamos que o *status* da pesquisa se deve à forma como a pesquisa foi historicamente tratada, principalmente nos cursos de formação de professores, sendo vista como algo de caráter excepcional, de propriedade exclusiva de alguns setores ligados à escola. Porém, o que muitas vezes passa desapercebido, pelos próprios professores, é de que, toda problematização da pesquisa possui estreito vínculo com a sala de aula, ou seja, com a prática do professor; sejam os temas os mais variados possíveis, como: a metodologia de ensino, as dificuldades de aprendizagem, o livro didático, as reformas educacionais, os currículos, a avaliação, entre outros...

As contribuições acerca da cultura da escola vêm, de uma certa forma, confirmar que, a escola é o espaço onde estão presentes todas as indagações, isto é, toda a problematização relativa à pesquisa educacional nasce no interior da escola. Jean-Claude Forquin, pontua que "[...] a escola é também um "mundo social", que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (1993, p.167).

Neste sentido, apontado por Forquin, a escola é o espaço por excelência de onde emergem as preocupações da pesquisa e é claro, que não poderia ser diferente.

Então, de que forma a prática da pesquisa se vincula com a vida da escola? Certamente repetindo o que já é suficientemente apresentado na literatura da área: a pesquisa nasce de uma problematização, isto é, da ação vivenciada na escola; o que é entendido como relação teoria/prática.

Não intencionamos retomar jargões acerca da prática pedagógica, da relação teoria/pratica com o intuito de buscar explicações para discussões amplamente debatidas. Mas sim, assumirmos que, as problematizações são essencialmente de caráter pedagógico e o que permeia estas indagações é justamente a dinamicidade da ação docente, com todas as contradições que são possíveis. Em nosso entendimento o vínculo já está, por assim

dizer, delineado, isto é, o foco da pesquisa é a própria da escola e os sujeitos que a ela se vinculam: professores e alunos.

Desta forma, assumimos a pesquisa como sendo uma atividade inerente à própria prática pedagógica; como também a reflexão de outras práticas que suscitem novos caminhos, alternativas que levem a um ensino significativo.

4. Considerações finais

A partir das experiências com a oferta dos cursos foi possível perceber que as professoras constroem uma relação diferente com o conhecimento histórico, isto é, problematizam a própria relação com o conhecimento que construíram no decorrer de sua trajetória acadêmica. Também relacionam as discussões ocorridas no decorrer dos encontros com possibilidades de ações em sala de aula. Ao final do curso as professoras apresentam suas práticas, comentam as atividades que desenvolveram em suas turmas, revelam, desta forma, suas práticas e suas pesquisas considerando o currículo do município de Curitiba.

Não se configura intenção do curso criar modelos para o ensino de História nos anos iniciais, mas ampliar as reflexões sobre a relação sobre o que é 'ensinar e aprender História'. A intenção é justamente debater as possibilidades que consideram a aprendizagem em História, pois acredita-se que aprender história significa aprender ler e escrever a História, isto é, aprender a pensar historicamente. Tal ideia considera que a criança começa aprender a pensar historicamente antes de ir para a escola e, depois, em cada etapa da escolarização, pode ir tornando mais complexa essa sua forma de pensar. Outro aspecto a considerar é que pensar historicamente significa saber como dialogar com outras pessoas que viveram em outras épocas e lugares, procurando conhecer como elas viveram, o que fizeram, por que fizeram, quais eram suas lutas e seus problemas. Isso pode ajudar a encontrar respostas para as nossas dúvidas, problemas, dificuldades e, também, a realizar os nossos sonhos.

Referências

BARCA. Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: NETO, José Miguel Arias (org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. 15-25.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de

Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p.131-144

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. 171-190.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: um guia para professores. Curitiba: Base Editorial. 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura** – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1993.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**. Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro. 2008.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. **Teoria da História**: os fundamentos da ciência da História. Brasília: UnB. 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. 54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. In**: História & Ensino**. Londrina, v. 15, 09-22 ago. 2009. Disponível em http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene e SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011. 81-90.

Reflexões sobre formação do docente na Licenciatura em História na Universidade Federal do Ceará: o PIBID em pauta

Christiana Vitória Soares Lopes[1]

Introdução

De acordo com Nadai (1993), a História como uma disciplina nasce na França, buscando a genealogia da nação. Porém, a Escola de Annales, questiona-se sobre o papel da história e do historiador, sugerindo um método crítico para a disciplina. Na universidade, esse método crítico é bastante trabalhado, todavia, nas escolas de ensino básico é comum se deparar com o ensino da História como genealogia da nação.

A introdução de alunos universitários ainda no seu processo de formação no ambiente escolar pode fazer com que as discussões antes enclausuradas na academia cheguem a outros lugares, promovendo a construção de uma consciência histórica e uma democratização do saber histórico.

Ao buscar trazer reflexões sobre a formação docente e o PIBID em um mestrado profissional em Ensino de História, objetivo pensar no professor não só como pesquisador, mas também como um aluno, pois o fazer do saber histórico é constante. Retroceder para um momento da formação antes da atuação do licenciado formado tem como propósito pensar a formação integral do professor-historiador, desde os primórdios da graduação e como uma atuação no ensino básico no início de uma licenciatura pode influenciar a decisão de seguir na profissão e as práticas que futuramente esse aluno terá como professor.

Ao pensar minha própria experiência, busco não universalizar o individual, mas enxergar as possibilidades que o contato com o chão da escola, entendendo como funciona um ambiente tão rico e atuando com intervenções pedagógicas afetaram a minha própria decisão de seguir como docente, como ajudaram a entender que esse fazer pedagógico que vai além do papel do estagiário observador.

[1] Discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Ceará e Professora da rede estadual de ensino do estado do Ceará (SEDUC-CE)

A formação do docente em História pode e deve ser alvo de investigação crítica a fim de analisar as relações de ausência ou da invisibilidade da didática da história na teoria, na prática e na práxis da ciência histórica e da ação docente como entre os saberes disciplinares desenvolvidos nas universidades e aqueles experimentados em sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto de ausência de diálogo entre teoria e prática, muitas vezes percebida pelos estudantes de licenciatura recém-formados ao iniciar sua atuação como professores do ensino básico, está inserido o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007. Conforme o Regulamento do PIBID, estabelecido pela portaria 096, de 18 de julho de 2013, estão entre os objetivos do PIBID

> I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II – contribuir para a valorização do magistério;
> III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
> VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
> VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013)

Para buscar cumprir esses objetivos, o PIBID é um programa estruturado em projetos institucionais, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de licenciatura. Esses projetos podem abranger uma ou mais licenciaturas, incluindo também subprojetos interdisciplinares que envolvam alunos de diferentes áreas. Inicialmente, o programa previa a concessão de bolsas por 24 meses, com possibilidade de extensão por igual período. No entanto, a partir de 2018, o PIBID passou a adotar um sistema de concessão de bolsas de 18 meses, sem possibilidade de prorrogação, direcionando-se a discentes que se encontram na primeira metade de seus cursos de licenciatura.

Essa mudança na duração das bolsas reflete uma nova abordagem do programa, que busca envolver os estudantes de licenciatura em um estágio inicial de sua formação acadêmica. Ao proporcionar uma experiência prática e reflexiva mais precoce, permite-se que os futuros professores desenvolvam habilidades pedagógicas e compreendam a

realidade da sala de aula desde os estágios iniciais do curso. Essa nova abordagem visa promover uma maior integração entre os espaços acadêmicos e as salas de aula do ensino básico, estimulando diálogos enriquecedores para o aprimoramento da formação docente.

A formação do docente em História pode e deve ser alvo de investigação crítica, a fim de analisar as relações de ausência ou da invisibilidade da didática da história na teoria, na prática e na práxis da ciência histórica e da ação docente como entre os saberes disciplinares desenvolvidos nas universidades e aqueles experimentados em sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Costa e Oliveira (2007)

> Historicamente, as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino. Na pesquisa histórica e sobre ensino de História, não foi diferente. O ensino de História foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa. (COSTA;OLIVEIRA, 2007, p. 147).

Apesar de conter disciplinas que buscam trazer o ensino como objeto de reflexão para o historiador[2], devido às questões entre ensino e pesquisa, muitas vezes vistas como opostas, resulta numa formação muitas vezes bacharelesca, intercalada com questões didáticas e pedagógicas.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo busca analisar o PIBID - História na Universidade Federal do Ceará a partir de uma revisão bibliográfica e análise de documentação acerca dos objetivos estabelecidos legalmente para o PIBID, abordando, assim, as principais contribuições teóricas sobre a práxis e o pensar do fazer docente e a importância do PIBID como um programa que busca aproximar esses dois elementos.

A criação do PIBID e seus objetivos

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) em 1996, o Brasil passou a contar com um documento que guiava sua educação de forma mais direta. Estabelecendo parâmetros para a educação básica e para o ensino superior, a LDB também estabeleceu diretrizes para a formação de docentes no país. Conforme o artigo 61[3] da lei, os profissionais de educação são aqueles:

[2] O assunto será melhor abordado no tópico "Formação Docente em História na Universidade Federal do Ceará", onde será analisada a documentação do PPC do curso de História da UFC.
[3] Alterado pela lei 12.014, de 2009, que alterou a redação original da LDB de 1996.

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> **II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;**
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (grifo do autor) (BRASIL, 2009)

Dessa forma, a LDB estabeleceu os estágios supervisionados como uma forma de unir teoria e prática, contudo este contato único e pontual, normalmente ao final da graduação, não se mostrava efetivo. Com isso, em 2007, por meio da portaria normativa nº 38, foi criado o PIBID, inicialmente apenas para IES públicas e voltadas para cursos de licenciatura com maiores índices de evasão e na área de ciências exatas e da natureza (Física, Química, Matemática e Biologia) com a atuação prioritária no Ensino Médio. Já o Ensino Fundamental - Anos Finais, eram priorizadas as licenciaturas em Ciências e Matemática, enquanto as licenciaturas em Letras-Português, em Educação Musical e/ou Artística e as demais licenciaturas ficavam como complementares (BRASIL, 2007).

O Regulamento Oficial do PIBID somente foi publicado em 2010, através da portaria nº 260/2010, onde estabelecia mais detalhadamente os objetivos do programa, bem como as obrigações das IES e de bolsistas (discentes da licenciatura, docentes das IES e da educação básica). O regulamento recomenda que os projetos institucionais se voltem para as escolas de ensino básico que obtiveram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média nacional "a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação." (CAPES, 2010). Isso posto, pode-se afirmar que o PIBID faz parte de um conjunto de medidas governamentais elaboradas a fim de aprimorar não só a formação de professores, mas também a qualidade da educação básica no país através da integração com as IES.

De acordo com o Relatório de Gestão PIBID, elaborado pela Capes do período de 2009 a 2013, o número de bolsas no período entre 2007 a 2012 aumentou de 3.088 para 22.403 bolsas concedidas distribuídas para discentes da graduação, professores

universitários coordenadores dos subprojetos e professores da educação básica supervisores. Isso demonstra uma aceitação das IES para com o programa.

Na área da História, em 2013 havia cerca de 1.094 bolsas concedidas em edital pela Capes em todo o país, sendo esse o 4º menor número. Esse número baixo pode ser explicado pelo fato da disciplina História não estar priorizada na concessão de bolsas na criação do programa.

Figura 1 - Bolsistas PIBID por cursos de licenciatura - 2013



Fonte: Relatório de Gestão PIBID - CAPES

Outro fator que pode explicar é a tradição bacharelesca nos cursos de licenciatura em História. De acordo com COSTA e OLIVEIRA,

> As pesquisas sobre ensino de História têm uma visão da escola numa perspectiva reprodutivista. Vista como um bloco coeso, sem contradições, mesmo quando declara algumas experiências inovadoras, a escola é sempre o espaço da reprodução da cultura, sistema e ideologia dominantes. Invariavelmente, a escola aparece como aparelho ideológico de estado, segundo a fórmula althusseriana. Embora os conceitos gramscianos sejam sempre evocados, por alguma alquimia ainda não compreendida, as contradições excluídas da História oficial e, por isso mesmo, reclamadas, também desaparecem aqui. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 154)

Levando em questão esse contexto, o presente artigo busca levantar hipóteses sobre como o PIBID pode ser um agente condutor de integração de estudantes da graduação com a realidade do ensino básico público, bem como promover uma formação continuada para aqueles professores já inseridos nos quadros de professores das escolas públicas.

Formação docente em história na Universidade Federal do Ceará

Segundo Dumoulin (2017), o período do entreguerras foi marcado por uma política de apolitismo que levou os historiadores a recusarem qualquer tipo de engajamento. No entanto, a partir da "ego-história" de Pierre Nora, começa a se delinear a figura do historiador e testemunha. A ideia central se concentra em que cada indivíduo, incluindo o próprio historiador ou historiadora, é influenciado por sua própria experiência e memória pessoal, promovendo o enlace dessas histórias pessoais às narrativas mais amplas, enriquecendo a compreensão da História ao reconhecer a subjetividade do conhecimento histórico. Levando em conta esse conceito, gostaria de discorrer sobre a formação docente levando em conta minhas experiências como discente da licenciatura em História na Universidade Federal do Ceará (UFC) e como bolsista do PIBID entre os anos de 2018 a 2020.

Projeto Político do Curso (PPC) durante o período citado, foi elaborado em 2005 em sua formulação original, é um documento de 42 páginas onde estabelece marcos e objetivos para a graduação. De acordo com o documento,

> O Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal Ceará (UFC), modalidade Licenciatura, busca a articulação continuada entre as dimensões práticas e teóricas, entendendo que a formação do Professor de História e do Historiador não deve descambar para os extremos do praticismo ou do conteudismo, mas, buscar realçar um compromisso acadêmico que articule o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p. 32)

Para o cumprimento desses objetivos, há uma carga horária mínima de 2.800 horas/aula para a conclusão do curso, distribuídas em 1.800 horas/aula de Conteúdo Científico Cultural, 400 horas/aula de Prática como Componente Curricular, 200 horas/aula de Prática como Estágio e 200 horas/aulas de Atividades Complementares.

As Práticas como Componente Curricular são 6 disciplinas: 1 - Introdução à Prática Profissional (ministrada no 1º semestre); 2 - Lugares de Memória e o Ensino de História (ministrada no 3º semestre); 3 - Oficina de Ensino de História Geral 1: Antiga e Medieval (ministrada no 5º semestre); 4 - Oficina de Ensino de História do Ceará (ministrada no 6º semestre); 5 - Oficina de História do Brasil (ministrada no 7º semestre) e 6 - Oficina de Ensino de História do Brasil (ministrada no 8º semestre). Nessas disciplinas

> [...] os alunos trabalham com a investigação dos materiais didáticos; com as possibilidades entreabertas pelas novas tecnologias; com uma definição alargada de documentos (incorporando as chamadas "novas linguagens" - o

> cinema, a música, a fotografia, os relatos orais, etc). Os laboratórios e oficinas se constituiriam, assim, com dimensões de problematização e enfoque das próprias interpretações e materiais construídos, utilizados e institucionalizados. Ou seja, uma prática que relembra a necessária acuidade do historiador em discernir "fatos" e "interpretações". Mais que isso, a própria postura esperada do corpo discente já colocaria em foco a atenção e a responsabilidade como professores aprendizes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p. 32)

As disciplinas de Introdução à Prática Profissional e Lugares de Memória constituem como disciplinas que buscam pensar o historiador como professor-pesquisador da História. De acordo com a ementa presente no PPC, em ambas as disciplinas é necessário haver um diálogo com a questão do Ensino de História.

> INTRODUÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL - Apresentação dos espaços institucionais de trabalho do historiador. Sensibilização para a leitura da diversidade do documento histórico. **Procedimentos metodológicos para o estudo dos documentos no Ensino e Pesquisa em História**.
> LUGARES DE MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA - A historicidade da construção social da memória. **A diversidade dos lugares da memória e a construção do conhecimento histórico na prática de ensino. Pesquisa e ensino no espaço museológico.** (grifo do autor) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p. 25)

Já nas disciplinas de Oficinas de Ensino, as ementas propostas pelo PPC (2005) sugerem que o licenciando faça um levantamento bibliográfico e historiográfico sobre o período estudado, além de análise de documentação e produção de material didático. Por estarem dentro dos mesmos semestres das Práticas de Estágio, pode-se aproveitar os materiais didáticos elaborados nas disciplinas de Oficina de Ensino, a fim de ver sua real execução numa sala de aula do ensino básico.

As Práticas como Estágio são divididas em 4 disciplinas obrigatórias. Os Estágios I e II são voltados para a atuação em Ensino Fundamental, enquanto os Estágios III e IV são em salas do Ensino Médio. Os estágios numerados com números ímpares são voltados "[...] para articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica reflexiva na realização dos saberes: historiográfico, pedagógico e de experiência na docência." (UFC, 2005). Já no estágio II, de acordo com a ementa disponibilizada no PPC, o discente deverá elaborar um projeto sobre o ensino de História e desenvolvê-lo, enquanto no estágio IV o discente deverá elaborar um trabalho de pesquisa nos moldes de uma monografia para obter o diploma e cumprir as resoluções estabelecidas pela universidade.

Apesar desses 4 momentos de contato com a sala de aula, eles são divididos entre aulas de preparação e o momento de observação/atuação no ensino básico, de uma carga horária mínima de 20 horas/aulas. Devido a outras obrigações de disciplinas e atividades

extracurriculares, normalmente é essa carga horária mínima que é cumprida, o que totaliza apenas 80 horas/aulas em salas do ensino básico em licenciatura de duração média de 8 semestres e 2800 horas/aula.

Em 2011 é criado o primeiro subprojeto PIBID-História na UFC data de 2011. Coordenado pela Profª. Drª Kênia Sousa Rios, atuava em 2 escolas de Fortaleza do Ensino Médio: Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará e Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana. 12 bolsistas atuariam nesses colégios, supervisionados por 2 professores, um para cada escola.

Apesar de hoje estabelecido, o PIBID nem sempre teve a legitimidade para adentrar as instituições de ensino básico com a facilidade que tem após 12 anos do subprojeto em História. No plano de trabalho do subprojeto de 2011, há um enfoque no papel da História no ensino básico. Ao iniciar com questionamentos como "Para que serve a História? Ou por que ensinar História? Aprender História?" (CAPES, 2011), busca-se legitimar a disciplina História e o subprojeto para conseguir espaço nos colégios.

> Mais uma vez, na tentativa de dar novas respostas à velha pergunta sobre a legitimidade da História, entra no campo de reflexão da prática de ensino, o problema da formação da consciência histórica e como desdobramento disso, a tentativa de fazer com que o aluno reconheça que sua própria experiência temporal é parte da história da humanidade porquê dessa matéria prima se constitui a vida na sua dimensão individual e/ou coletiva. (CAPES, 2011, p. 2 e 3)

No documento que detalha o subprojeto, além do Plano de Trabalho, Ações Pretendidas e Resultados Esperados, há também um cronograma, com ações previstas em quatro etapas: 1 - Apresentação do projeto, observação nas escolas e produção de relatórios sobre os dados coletados na escola; 2 - Elaboração de textos e vídeos com vistas a continuar a reflexão sobre a consciência histórica dos alunos e demais moradores do bairro onde a escola está inserida; 3 - Articulação dos estudos da consciência histórica dos alunos com diferentes tipos de documentos e visitação às instituições de pesquisa em História; 4 - Realização de palestras e organização de seminários e exposição das produções dos alunos (CAPES, 2011). Em cada etapa, é exigido dos alunos e bolsistas envolvidos a produção de textos, buscando amenizar as dificuldades em ler e compreender textos, ajudando na cognição e reflexão histórica (CAPES, 2011).

Em 2018, num contexto de cortes de bolsas do PIBID[4], o subprojeto inicialmente apenas do curso de História, foi compartilhado com o curso de Ciências Sociais. O PIBID História-Sociologia contava com 24 bolsas: 16 para os alunos da graduação em História e 8 para a graduação em Ciências Sociais. Os bolsistas atuavam em 3 escolas: Escola de Ensino Médio César Cals, em Fortaleza, Escola de Ensino Médio Clodoaldo Pinto, em Maracanaú e Instituto Federal do Ceará - Campus Pecém, em Caucaia. Apesar de não ter obtido a documentação do subprojeto PIBID História/Sociologia, a divisão em etapas e a exigência da produção de textos permanecia.

Minha atuação como bolsista se deu na EEM César Cals, durante o período de 2018 a janeiro de 2020. Considerada uma escola modelo, com ótimos índices do IDEB e de aprovação IES públicas e privadas, a escola apresentava algumas dificuldades na época, já que estava passando por uma reforma que buscava integralizar o ensino. Por ser uma escola referência, a busca por matrículas era alta, o que refletia em salas de aulas lotadas. Além disso, as salas localizadas no subsolo do colégio, que eram ocupadas por turmas de 1º anos do Ensino Médio, não eram climatizadas. Os bolsistas deviam ir ao menos 1 vez ao colégio para cumprir a carga horária semanal de 4 horas/aulas. Com isso, o contato com o ambiente escolar era muito mais amplo do que nas disciplinas de estágio.

Isto posto, o PIBID também permitia o desenvolvimento de projetos a longo prazo nas instituições de ensino básico por parte dos bolsistas, o que permite uma maior integração Universidade-Escola, promovendo uma relação de simbiose mútua entre essas duas instituições.

Conclusão

Segundo Certeau (2016) "A narração do historiador desvaloriza ou privilegia práticas, exagera a dimensão de conflitos, inflama nacionalismos ou racismos, organiza ou desencadeia comportamentos. Ela faz o que ela diz". Ao pensar o PIBID como objeto de análise para uma dissertação, é necessário encará-lo não é a solução para todos os problemas de formação docente no país, porém, ao proporcionar a vivência do licenciando no ambiente escolar desde o início da sua graduação, ele pode promover uma

[4] Em março de 2018, devido a não prorrogação de editais da CAPES (CAPES/MEC - 61 e 66/2013), houve o corte de cerca de 70 mil bolsas do PIBID, o que ocasionou na extinção de programas interdisciplinares, como o PIBID-Direitos Humanos, e diminuição de bolsas para os subprojetos de outras licenciaturas. **Governo Temer corta bolsas para 70 mil estudantes do PIBID** Disponível em: <https://www.jornaldosudoeste.com/governo-temer-corta-bolsas-para-70-mil-estudantes-do-pibid/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

formação capaz de integrar os saberes acadêmicos e escolares. Apesar de não estar totalmente formulado, pensar a ampliação e a construção de uma proposição baseada no contato ainda maior entre Pibidianos e profissionais da educação básica é uma possibilidade um produto a ser construído através da minha dissertação do ProfHistória.

Não se pode também criar uma relação hierárquica entre os saberes universitários e os saberes escolares. É necessária a compreensão de que o aluno não é um ser sem conhecimentos históricos. Apesar de se voltar ao ensino de História no Ensino Fundamental-Anos Iniciais, Cainelli (2006) fala que "É preciso que o professor tenha condições de ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ele está vivendo." Ora, as condições que o professor tem que ter para ensinar o pensar histórico não é algo dado, e sim que deve ser desenvolvido ao longo da sua formação inicial na graduação e mantido com sua formação continuada.

A área de pesquisa sobre o ensino de História não pode ficar restrita à descrição de experiências exitosas, mas sim um objeto de investigação onde o professor-historiador-pesquisador pode observar possibilidades para reformular suas práticas e aprendizagens. A análise de uma experiência que una a teoria da História e da prática docente com uma atuação ativa na escola pode ser uma possibilidade para revisar a política de formação de professores e o currículo das universidades, que, apesar de serem licenciaturas, muitas vezes tem uma formação bacharelesca muito forte.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. Lei nº 12014, de 06 de agosto de 2009. **Altera o Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - Pibid**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

CAINELLI, M.. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, n. spe, p. 01–10, 2006.

CAPES. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid**. Disponível em: >https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria260-pibid-301210-nomasgerais-pdf>. Acesso em: 31 jun. 2023.

CAPES. Anexo II, Edital nº Nº 001/2011, de 2011. **Programa Institucional de Iniciação À Docência - Pibid**: Detalhamento do Subprojeto (licenciatura). Fortaleza, CE, Disponível em: <https://78462f86-a-c9eae395-s-sites.googlegroups.com/a/pibid.ufc.br/www/arquivos/SubprojetoHistóriaPIBID2011b.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. 139 p. (Coleção FGV de bolso. Série História).

CERTEAU, Michel de. A história, ciência e ficção. In: CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Cap. 1. p. 45-70. (Coleção História & Historiografia). Tradução de: Guilherme João de Freitas Teixeira.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Sæculum: Revista de História**, João Pessoa, v. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007. Semestral.

DUMOULIN, Olivier. De volta para o futuro: o historiador pesquisador, mediador, passador ou expert? In: _____. **O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Cap. 4. p. 297-326. (Coleção História & Historiografia). Tradução de: Fernando Scheibe.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. 248 p.

HOBSBAWM, Eric. Dentro e Fora da História. In: _____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Cap. 1. p. 13-24. Tradução de: Cid Knipel Moreira.

NADAI, Elza. **Ensino de história no brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O Que e Como Ensinar. In: Leandro Karnal (org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2022. Cap. 1. p. 17-36.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico,** História - Modalidade Licenciatura. Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657460>. Acesso em: 01 jul. 2023.

O lugar do Ensino de História na produção intelectual dos formadores de professores – o caso das universidades públicas do nordeste 1996-2019[1].

Vitor Jacques Vital[2]
Mauro Cezar Coelho[3]

A formação de professores tem sido pauta dos debates sobre Educação nas últimas três décadas, fato nítido pelas mudanças nas políticas públicas reguladoras dos processos de formação docente. Em 1996, quando se promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já há um direcionamento em formar o aluno do Ensino Superior incentivando a pesquisa e iniciação científica, além de formá-lo para a atuação profissional. Nos anos 2000, a qualidade do ensino brasileiro na Educação Básica passou a ser verificada a partir de avaliações em larga escala. O baixo desempenho dos alunos nos exames resultou na responsabilização dos agentes educadores que se tornaram fator basilar de melhoria das condições de oferta do ensino. Essa premissa está expressa nas diretrizes educacionais subsequentes.

A primeira resolução do Conselho Nacional de Educação em 2002, que trata especificamente da formação dos professores, trouxe novas orientações para a pesquisa nos cursos de formação docente. Especificamente, na área das licenciaturas, deveria haver pesquisas com foco no processo de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário de incentivo à pesquisa na área de atuação, o presente estudo pretende aumentar o espaço destinado à discussão sobre o Ensino de História na produção intelectual dos professores de licenciatura na área de História.

Para tanto, a análise da produção científica dos professores de licenciatura em história considera as palavras-chave e resumos referentes aos artigos publicados em periódicos especializados encontrados nos currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

[1] O presente trabalho é resultado de uma pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará – PIBIC/UFPA.
[2] Graduando em Licenciatura em História – UFPA. E-mail: vitor.jacques12@gmail.com
[3] Professor Doutor da Universidade Federal do Pará. E-mail: mauroccoelho@yahoo.com.br

Coletamos, também, dados que permitissem traçar o perfil de formação desses professores. O recorte temporal desta pesquisa se inicia na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 e se estende até 2019, ano da última alteração nas diretrizes curriculares para a formação inicial. O recorte espacial abarca o nordeste brasileiro, no qual são analisados os currículos Lattes dos docentes daquelas instituições.

Atualmente, grande parte das revistas científicas utiliza palavras-chave, juntamente com resumos, para que se tenha noção do assunto que será tratado no texto. É necessário destacar que a escolha das palavras-chave pelos autores requer uma convergência entre o tema abordado no artigo e a linguagem que possivelmente será utilizada por aqueles que buscam esse conteúdo (BORBA; VAN DER LAAN; CHINI, 2012, p. 27). Dessa forma, como a palavra-chave tem como um de seus objetivos indicar os assuntos tratados nos artigos, ela possibilita identificar os temas e questões apresentados nos textos científicos.

> A palavra-chave, sob o ponto de vista dos sistemas de recuperação de informação (SRI), deve ter sua importância reconhecida, na medida em que pode ser empregada pelos usuários como expressão de busca, uma vez que é rótulo de conceitos expressos pelos autores. (BORBA; VAN DER LAAN; CHINI, 2012, p. 34).

Compreendemos que cada palavra-chave analisada constitui um signo, e o conjunto desses signos se torna uma expressão a partir das categorias de análise. Ademais, O conceito de signo e de enunciado foram desenvolvidos por Valentin Volóchinov (2021) no livro Marxismo e a Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Nesse livro, Volóchinov aponta que o signo é um produto ideológico que interage dialeticamente na sociedade. Esse signo se manifesta através de palavras e esse conjunto de palavras-chave que obtemos permite encontrar uma expressão, isto é, um enunciado. Esse enunciado permitirá a reflexão sobre como a produção dos professores de Licenciatura em História tem se construído e como se relaciona com as temáticas do Ensino de História.

Para o trato das fontes, foram fundamentais os procedimentos metodológicos desenvolvidos por Laurence Bardin (2002). Na organização e na conceitualização das categorias de análise, foram empregadas suas concepções sobre a análise de conteúdo para organizar a grande quantidade de dados obtida. Para Bardin, a análise de conteúdo tem como objetivo evidenciar indicadores, o que possibilita a inferência sobre o objeto de análise. Criamos categorias para fazer essa análise com base em alguns pressupostos, o primeiro diz respeito a diferenciação, perceber o que tem de diferente nas palavras-

chave e separá-las a partir disso, após a diferenciação, o segundo pressuposto foi o de agrupamento, pois se faz necessário agrupar as palavras-chave para poder evidenciar o conteúdo contido nos dados.

Foram elaboradas doze categorias de análise, são elas: Conflito: palavras-chave que identificam tensões, envolvendo personagens ou ideias; Diversidade: palavras-chave relacionadas a manifestações culturais e/ou ações de grupos étnicos; Ensino de História: palavras-chave relacionadas com as questões do ensino de história e com as questões curriculares no campo da educação; Espaço/Tempo: palavras-chave que circunscrevem a localização espacial e o recorte temporal; Evento histórico: palavras-chave que nomeiam um determinado acontecimento/evento; Fontes: palavras-chave que indicam os vestígios do passado utilizados na investigação; Ideologia: palavras-chave que representam um conjunto de ideias, valores, crenças ou filosofias; Instituição: palavras-chave que situam entidade pública ou agremiação; Memória: palavras-chave que fazem referência à história pública, como representações de eventos históricos na sociedade, memória e imaginário; Socioeconômico: palavras-chave relacionadas a questões econômicas, ao mundo do trabalho e a querelas de cunho social, como epidemias e desastres naturais; Sujeitos: palavras-chave relacionadas a personagens coletivos ou individuais; Teoria: palavras-chave referentes a aportes teóricos e/ou procedimentos metodológicos que embasam os artigos.

No que tange à literatura sobre o Ensino da História, Ana Maria Monteiro (2003, p. 27) aponta que o conhecimento escolar tem origem quando o saber acadêmico passa pela mediação didática feita pelo professor, propiciando um conhecimento novo, vinculado ao conhecimento histórico, mas distinto dele. Para Flávia Caimi (2006, p. 30), o domínio dos conhecimentos específicos da ciência histórica auxilia o professor na organização e na adequação dos conteúdos a serem ensinados. Diante disso, percebe-se que no ensino da história, para as duas autoras, o saber acadêmico não é um empecilho, a questão é que o conhecimento acadêmico não é suficiente para as práticas em sala de aula, pois é necessário adequá-lo ou media-lo. O ensino e a pesquisa devem ser tratados como complementares e não como opostos.

De acordo com Luís Fernando Cerri (2014, p. 171), os cursos de Licenciatura, durante boa parte do século XX, eram estruturados com três anos de conhecimentos específicos sobre a disciplina e mais um ano sobre os conhecimentos ligados à educação e ensino/aprendizagem. Ademais, a reforma Universitária de 1968, levou para as faculdades de educação e pedagogia as práticas de ensino e educação. Para Fernando

Cerri, essa reforma aprofundou ainda mais a distinção entre a formação teórica e prática nos cursos de licenciatura. Essa configuração de curso levou os estudantes a considerar o conteúdo relacionado à educação apenas como um complemento formal, ocasionando uma dicotomia entre ensino e pesquisa.

> Os estudantes da licenciatura, moldados desde o início em sua identidade laboral por seus professores da área específica, tendem a reproduzir essa visão da formação pedagógica como um simples complemento, a ser cursado a contragosto, como o cumprimento de uma exigência formal à qual tendiam a reputar, quase sempre, como desnecessária para seu efetivo exercício profissional. (CERRI, 2014, p. 171-172).

Renilson Rosa Ribeiro, irá expor que a compreensão sobre a sala de aula fica limitada aos manuais de formação, causando um estranhamento no profissional em relação ao seu local de trabalho. Para o autor, uma maneira de enfrentar esse problema é pensar a sala de aula como a oficina do profissional em História (2015, p. 175). Com um pensamento similar, Crislane Azevedo (2015, p. 65-66). irá apontar que as licenciaturas devem fazer com que o estágio supervisionado seja um campo, não somente da prática docente, mas de reflexão sobre essa prática, possibilitando mais clareza sobre o ambiente escolar. Com base nesses dois autores, há uma necessidade de se pensar a prática profissional dos licenciandos, para não ocorrer desconforto no emprego do ofício.

> Dessa forma é que defendemos que o estágio supervisionado precisa ser executado mediante a existência de um projeto formativo próprio e consistente, tendo em vista promover a formação de um docente que reflete sobre a ação e na ação, sendo, assim, capaz de compreender seguramente o complexo universo escolar e enfrentar rápida e conscientemente as diversas situações em seu ambiente de trabalho. O caminho mais indicado para tanto, é o da iniciação à pesquisa sobre o ensino que ministra. (AZEVEDO, 2015, p. 65).

Coletamos dados de 160 professores de oito universidades diferentes, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual do Maranhão, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Alagoas, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Piauí. Desses 160 professores, 136 se graduaram em História, quatro se graduaram em Direito, quatro se graduaram em Ciências Sociais, três em Filosofia, dois em Sociologia, um em Estudos Sociais – História, um em Sagrada teologia, um em Comunicação Social, um em Ciências Humanas, um em Letras e um em Pedagogia. Em relação a cinco docentes não foi possível identificar o curso de graduação.

O Conselho Nacional de Educação emitiu uma resolução, no ano de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

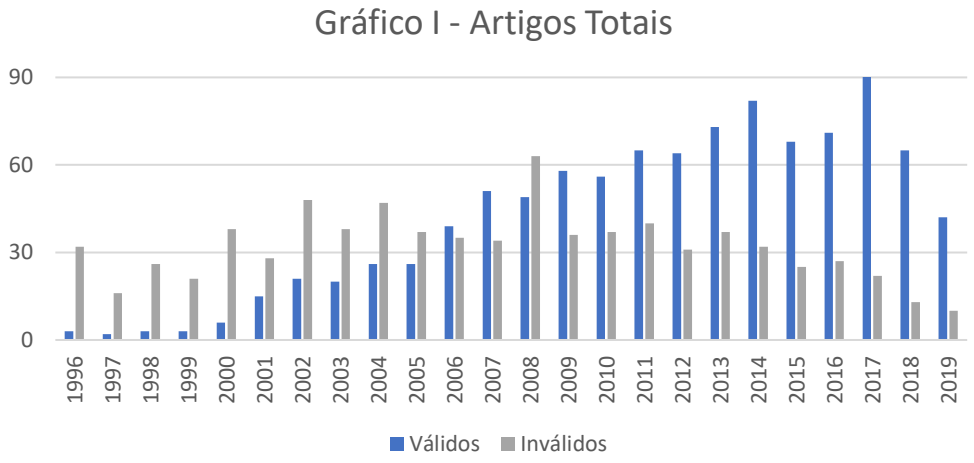
Básica, em Nível Superior. O tópico três do artigo terceiro aponta que a pesquisa nos cursos de licenciatura deve ter foco em processos de ensino e aprendizagem. Quando utilizamos essa resolução como demarcador temporal para os anos de conclusão das graduações e pós graduações, temos os seguintes dados.

Tabela I – Perfil de Formação						
Ano	Quant. Graduações	%	Quant. Mestrados	%	Quant. Doutorados	%
1971 - 2001	125	81%	95	63%	34	23%
2002 - 2010	30	19%	55	37%	114	77%
Total	155	100%	150	100%	148	100%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponíveis nos Currículos Lattes.

O cenário apresentado na tabela acima nos permite indicar que a maioria das graduações e dos mestrados dos professores foram concluídas antes de 2002. O panorama só muda quando passamos a observar o ano de conclusão dos Doutorados.

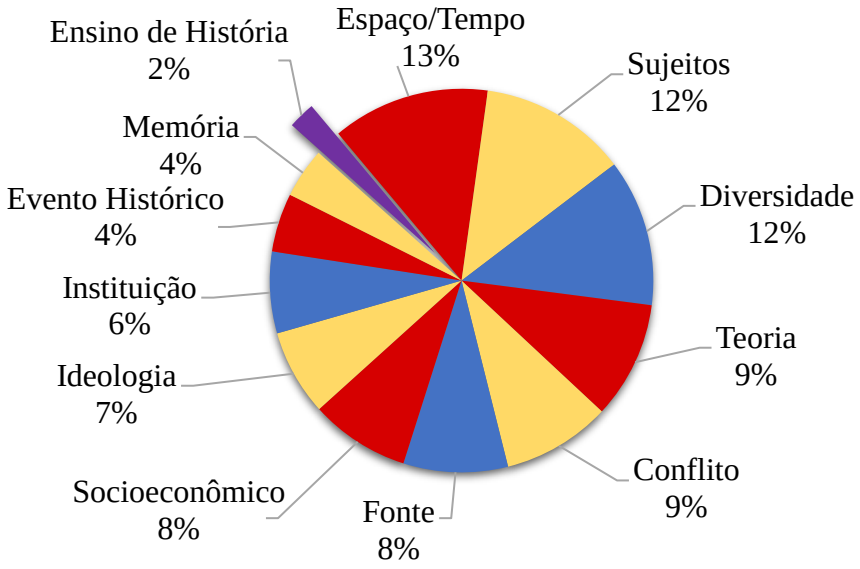
Sobre os artigos, coletamos 1772, sendo 773 inválidos (entrevistas, resenhas, sem resumos ou sem palavras-chave), e 999 válidos. No gráfico apresentado a seguir, é possível perceber que entre 1996 até 2005 tivemos um número de artigos inválidos anualmente maior que os número de artigos válidos. Conforme o gráfico abaixo demonstra, a partir dos anos 2000, percebe-se uma crescente contante no número e artigos válidos, que só para no ano de 2018 quando se inicia uma decrescente, que pode ter ocorrido pela não atualização dos currículos lattes, pois as fontes foram coletadas no ano de 2019.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponíveis nos Currículos Lattes.

Foi obtido um total de 3781 palavras-chave que foram classificadas com as categorias já aqui explicitadas. Com os valores aproximados, o quadro se configurou da seguinte forma:

Gráfico II - Palavras-Chave: Porcentagem por Categoria



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados presentes nos artigos dos docentes.

Com base na quantificação das categorias explicitadas no gráfico acima, é possível verificar que os professores possuem um cuidado em explicitar o Espaço e o Tempo do objeto pesquisado, visto que essa categoria corresponde a 13% do total de palavras-chave coletadas. Palavras-chave relacionadas a Sujeitos e Diversidade empataram com 12%, a primeira se relaciona com personalidades e grupos de pessoas, já a segunda está relacionada a culturas e tradições. No outro extremo da tabela, temos a categoria Memória com 4%, que relaciona o presente e o passado, e Ensino de História, que obteve apenas 2% das palavras-chave, essa porcentagem evidencia a quantidade ínfima de pesquisas realizadas sobre o campo de atuação futuro dos discentes de licenciatura

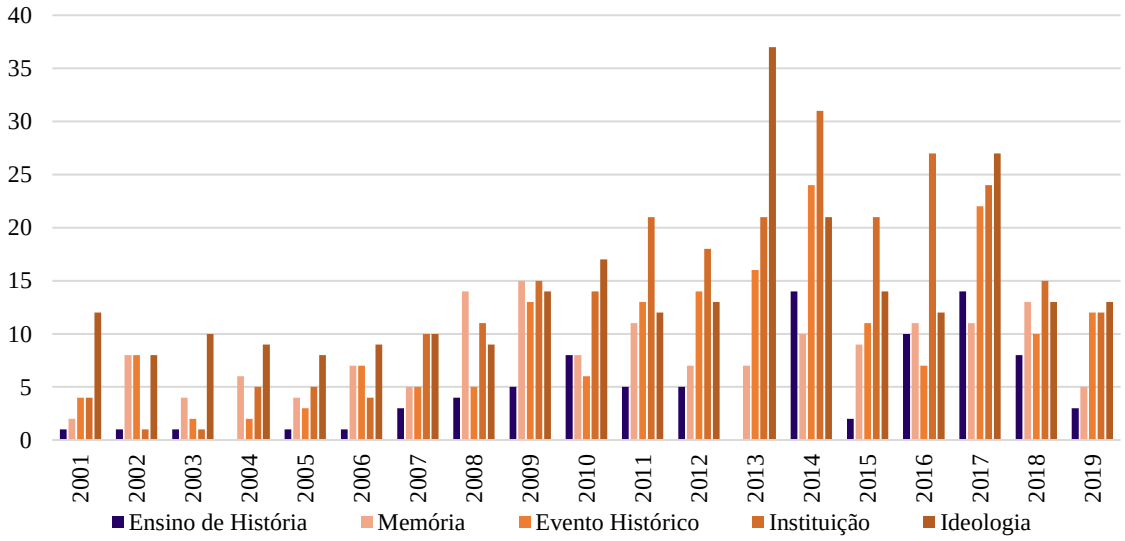
Além de contabilizar por categoria, contabilizamos individualmente as palavras-chave que mais se repetiram para verificar outra possibilidade de expressão que elas apresentariam. Selecionamos as primeiras vinte e uma palavras-chave que mais se repetiram e faremos algumas considerações. Conforme a tabela a seguir apresenta, as três primeiras palavras (História, Memória e Historiografia) estão ligadas ao campo de conhecimento da História. As palavras “Literatura” e “Imprensa” também apareceram e estão associadas a fontes. Devido ao recorte espacial da pesquisa, “Maranhão” e “Piauí” apareceram entre as palavras-chave mais repetidas.

Tabela II - Palavras que mais se repetiram					
História	99	Gênero	23	Poder	16
Memória	73	Brasil	21	Ensino de História	16
Historiografia	35	Cultura	21	Mulheres	15
Literatura	35	Cultura Material	20	Piauí	15
Política	27	Imprensa	19	Carnaval	14
Cidade	27	Escravidão	18	Cultura Popular	14
Maranhão	24	Identidade	18	Amazônia	14

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados presentes nos artigos dos docentes.

Continuando, quatro palavras relacionadas a cultura apareceram (Cultura, Cultura Material, Cultura Popular e Carnaval) e duas palavras relacionadas a gênero (Gênero e Mulheres) estão entre as palavras-chave mais repetidas, o que pode indicar que os campos de pesquisa que envolvem essas palavras-chave são uma tendência. Gostaria de destacar a maior surpresa da tabela, a palavra-chave "Amazônia". Por fim, temos "Ensino de História" que apareceu dezesseis vezes, entretanto já se pode inferir que essa repetição não indica uma ampla gama de pesquisas sobre o assunto.

Gráfico III - Quantidade de palavras-chave por categoria ao ano.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados presentes nos artigos dos docentes.

O gráfico acima apresenta a quantidade de palavras-chave por categoria ao ano. Optamos por colocar as cinco categorias que menos tiveram palavras-chave, pois caso colocássemos todas as categorias, ficaria inviável a leitura do gráfico. O gráfico começa no ano de 2001, pois é partir desse ano que as palavras-chave relacionadas a Ensino de História, que é o objeto da pesquisa, começam a aparecer.

Observando o gráfico é perceptível que a categoria Ensino de História sempre esteve entre as que menos recebeu palavras-chave. Para além dessa constatação, é possível perceber que teve um crescimento, ainda que tímido, nas palavras-chave relacionadas ao Ensino de História, o que pode evidenciar que o campo vem ganhando cada vez mais espaço e importância acadêmica.

O produto obtido, a partir da análise dos dados sobre a formação dos docentes das licenciaturas em história, é que nas Universidades Públicas do Nordeste percebe-se a alta qualificação dos docentes visto que quase todos possuem doutorado. Outro ponto relevante é que muitos desses professores se formaram antes da resolução do Conselho Nacional de Educação de 2002 o que pode ter colaborado para a manutenção do cenário de pouco conteúdo produzido a respeito do Ensino de História.

Conforme Ana Maria Monteiro e Flavia Caimi apontaram, o conhecimento acadêmico não se torna um empecilho na formação de professores, entretanto esse conhecimento se torna insuficiente sem o conhecimento escolar. O que os dados nos apresentam é que a pesquisa, dos docentes de licenciatura, ainda é majoritariamente acadêmica, com poucas pesquisas relacionadas ao ensino. A dicotomia entre ensino e pesquisa, apontada por Luís Fernando Cerri, ainda persiste, visto que o cenário sobre os estudos dos professores com base nas palavras-chave coletadas teve pouca alteração com o passar dos anos.

Tendo em vista a pequena quantidade de pesquisas que refletem sobre as práticas docentes e Ensino da História, é perceptível que a proposta de se enxergar a escola como oficina do professor, conforme Renilson Rosa Ribeiro apontou, ainda não acontece. Crislane Azevedo, de forma semelhante, sugeriu que os estágios fossem entendidos como campos de pesquisa e reflexão sobre a ação docente nas licenciaturas em História. O que os dados apresentam é que essa percepção ainda não ocorre de forma ostensiva.

Baseado nos resultados obtidos, é evidente que a expressão formada por essas palavras-chave demonstra que nas pesquisas dos docentes das Universidades Públicas do Nordeste há um espaço muito diminuto para a pesquisa em Ensino de História, que representa apenas 2%. O cenário apresentado pelos autores e autoras envolvendo as questões sobre o curso de Licenciatura em História mencionados aqui continua presente, o que demonstra a falta de urgência na resolução das querelas envolvendo os discentes em seu futuro ambiente de trabalho.

Referências

AZEVEDO, Crislane. A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica. **História & Ensino**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 55–82, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p55. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23851. Acesso em: 21 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 1. Ed. Lisboa: **Edições 70, LDA**. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** CNE. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1. p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2023.

BORBA, Diego dos Santos.; VAN DER LAAN, Regina Helena; CHINI, Bernadete Ros. Palavras-chave: convergências e diferenciações entre a linguagem natural e a terminologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 2, p. 26–36, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/jMXXcDb4n6gWgdLnbCNbmVf/abstract/?lang=pt#ModalTutors. Acesso em: 11 fev, 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, pp. 17-32, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003. Acesso em: 17 mar. 2023

CERRI, Luís Fernando. A Formação de professores de história no brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, v. 1, n. 2, p. 167–186, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730. Acesso em: 14 mar. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria. Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, [S. l.], v. 9, p. 9–35, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p9. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075. Acesso em: 9 fev. 2024

RIBEIRO, Renilson. Rosa. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. **História & Ensino**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 151–179, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p151. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23856. Acesso em: 21 mar. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. Ed. São Paulo. **Editora 34**, 2021.

Estratégias de leitura e letramento nas aprendizagens da história no Ensino Fundamental (anos finais): experiências de pesquisa-ação na formação docente

Susane Rodrigues de Oliveira[1]

Nesta comunicação discutimos os resultados de uma experiência de pesquisa-ação sobre letramento e aprendizagens da História em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, produzida no âmbito do Subprojeto de História do PIBID (2022-2024) da Universidade de Brasília, com o objetivo de contribuir na formação inicial de professores/as de História. Este Subprojeto foi aplicado em duas escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) localizadas no Distrito Federal, por uma equipe composta por mim (coordenadora do PIBID/História), três professores/as supervisores/as (duas do CEF CASEB do Plano Piloto e um do CEF 02 de Ceilândia), uma estudante voluntária e vinte e cinco estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em História da UnB.

Nos últimos anos, as pesquisas e estágios realizados por estudantes da licenciatura em História da UnB nas escolas públicas de Brasília (Distrito Federal) têm apontado para uma série de desafios, dificuldades e problemas enfrentados pelos/as professores/as nos processos de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2015), sobretudo diante das novas demandas e exigências de formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade, colocando o/a aluno/a numa posição ativa, reflexiva, dialógica e produtiva diante dos conhecimentos em sala de aula. A partir disso, o Subprojeto de História para o PIBID buscou contribuir na formação inicial de professores/as através do desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação voltados para a resolução de problemas de ensino e aprendizagem da História, de acordo com os interesses e necessidades de cada escola-campo.

Com o intuito de estimular a formação de professores/as como sujeitos capazes de construir conhecimentos sobre o ensino de História através da investigação, ação e reflexão crítica sobre atividades educativas em ambiente escolar, a pesquisa-ação

[1] Universidade de Brasília. E-mail: susane@unb.br

apresenta-se como uma estratégia para o desenvolvimento de professores/as pesquisadores/as – "práticos reflexivos" (PERRENOUD, 2002) – que possam futuramente utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado dos/as alunos/as (TRIPP, 2005, p. 445). Trata-se de um modelo de formação onde a pesquisa é concebida como atividade inerente a qualquer ação pedagógica. Neste tipo de pesquisa, problematiza-se, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhorar o ensino-aprendizagem no contexto escolar (PIMENTA, 2005; JORDÃO, 2004). Trata-se de uma pesquisa "sobre" e "para" o ensino de História, pautada numa prática educativa reflexiva e libertadora, onde se aprende não só com a teoria (nos estudos e discussões bibliográficas), mas, sobretudo, com a experiência em sala de aula e no diálogo com os/as professores/as, em uma ação colaborativa entre a universidade e a escola. Esse tipo de pesquisa-ação em educação tem em seu núcleo uma ação que beneficia tanto a aprendizagem dos/as alunos/as das escolas quanto o desenvolvimento profissional dos/as professores/as (STENHOUSE, 1998).

Com a pesquisa-ação, enquanto estratégia metodológica de aprendizagem e aperfeiçoamento da docência profissional, buscamos desenvolver nos/as estudantes pibidianos/as a capacidade de reflexão e de investigação no cotidiano escolar, através da observação, participação, pesquisa e regência de classe em escolas. A inserção no cotidiano escolar foi feita através de visitas à escola-campo para a observação de aulas de História, aplicação de questionários, regência de classe, rodas de conversa com alunos/as e analise de projetos pedagógicos, planos de aula e materiais didáticos de História utilizados pelo/ professor/a supervisor/a do PIBID. A partir disso, com o apoio destes/as supervisores/as, os/as pibidianos/as, organizados em pequenos grupos, identificaram desafios, problemas, necessidades e expectativas relacionadas ao ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas ao estudo, aplicação e avaliação de um plano de ação pedagógica no ensino de História.

Para os dezoito meses de duração do PIBID, planejamos a realização de quatro ciclos de pesquisa-ação. Na fase inicial de cada ciclo, identificamos um tema-problema relacionado ao ensino-aprendizagem da História nas turmas regidas pelos/as professores/as supervisores/as. Em seguida passamos para o planejamento e execução de ações pedagógicas que visem à resolução deste problema, por meio da elaboração e aplicação de avaliações, planos de aula, oficinas ou materiais didáticos de História. Tais ações colaborativas constituem objetos de investigação, observação, reflexão, avaliação e replanejamento pelos/as pibidianos/as.

No âmbito desse projeto já realizamos dois ciclos de pesquisa-ação. O primeiro deles (entre novembro de 2022 e março de 2023) teve como tema-problema a avaliação diagnóstica das aprendizagens em História e se desdobrou na aplicação de três questionários em turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental: 1) para a avaliação diagnóstica das condições sociopolíticas dos estudantes das turmas dos/as professores/as supervisores/as; 2) para avaliação diagnóstica do letramento (leitura, interpretação e produção de textos) nas aprendizagens da História; 3) para avaliação diagnóstica das aprendizagens (habilidades e competências) relacionadas aos conteúdos e objetos previstos nos currículos de História. Logo no inicio do período letivo de 2023, a nossa equipe, reunida com os/as professores/as supervisores/as para um diálogo sobre os maiores problemas e desafios enfrentados no ensino-aprendizagem da História, observou a necessidade de avaliar as aprendizagens dos/as estudantes nestas três dimensões, para um melhor planejamento dos conteúdos e métodos das aulas de História.

Os resultados desse primeiro ciclo de pesquisa-ação, obtidos nas respostas dos/as alunos/as aos três questionários aplicados, apontaram, especialmente, para uma série de problemas de letramento que interferem no desenvolvimento das aprendizagens da História. Trata-se de problemas relacionados à capacidade de ler, escrever e interpretar textos, ou seja, relacionados, especialmente, à "competência leitora" dos estudantes que se expressa, sobretudo, na capacidade de extrair sentidos da linguagem escrita, no modo como compreendem e avaliam os textos ou refletem sobre eles em sala de aula. Porém, cabe ressaltar que estes problemas não são exclusividade das turmas que passaram por nossa avaliação diagnóstica das aprendizagens. No Brasil, a prática de leitura se constituiu muito precariamente e por isso permanece em "crise" até os dias atuais. Os problemas de formação leitora estão relacionados a diversos fatores, como desigualdade social, falta de estrutura familiar, educação e déficit de alfabetização. De acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgados pelo INEP, o percentual de alunos/as com dificuldades para ler e escrever passou de 15,5%, em 2019, para 33,8% em 2021, em razão da pandemia de covid-19[2]. Esses dados apontam que o nível de alfabetização também está abaixo do esperado para cada faixa etária escolar. Este déficit de aprendizagem já havia sido previsto em decorrência da pandemia de covid-19, momento em que as escolas passaram a ensinar de forma remota. Nesse cenário, corre-se o risco de

[2] Dados disponíveis no site https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb.

que muitos/as estudantes ainda deixem a educação básica sem adquirir a habilidade básica de saber ler e compreender textos.

Como as aulas de História normalmente tem um foco maior nos conteúdos, a competência leitora, condição basilar para um melhor desenvolvimento das aprendizagens em História, é muitas vezes deixada à parte ou não trabalhada em sala de aula, pois se pressupõe que os/as estudantes ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental já tenham um domínio razoável da leitura e escrita. Nesse sentido, compreendemos que o ensino de leitura não cabe apenas às aulas de Língua Portuguesa. O envolvimento dos/as professores/as de todas as disciplinas pode multiplicar as oportunidades de uma formação leitora significativa.

As dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos comprometem o desempenho dos/as estudantes em todas as etapas e disciplinas da educação básica e se constituem num dos maiores desafios enfrentados também pelos/as professores de História em suas aulas. Diante dessa problemática, o segundo ciclo de pesquisa-ação, realizado entre os meses de abril e julho de 2023, teve como tema-problema as práticas de letramento no ensino-aprendizagem da História. Na primeira fase desse ciclo, nossa equipe empreendeu estudos e discussões bibliográficas sobre métodos e estratégias de leitura para o desenvolvimento das aprendizagens em História nos anos finais do Ensino Fundamental, com o intuito de investigar e refletir sobre as possibilidades de suas aplicações ou adaptações em atividades com textos didáticos e fontes documentais no ensino de História.

A partir de estudos bibliográficos, concebemos a leitura como uma prática social que envolve um processo de compreensão realizado a partir de um contexto social (SOLÉ, 2014; SILVA, 2011; MANKE, 2019; FREIRE, 1989). Muito mais do que somente decodificar letras, fonemas e palavras, a leitura não deve se limitar à simples reprodução de palavras. Como atividade de construção de sentidos, a leitura demanda a formação de sujeito ativo, capaz de produzir sentidos para os textos lidos e de utilizar sua formação em qualquer situação da vida, dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, as atividades escolares que envolvem leitura podem contribuir na formação de sujeitos críticos e ativos no contexto social em que se inserem. Como bem afirma Isabel Solé,

> Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão (2014, n.p).

Porém, a produção de sentidos ou significado para um texto não é algo inato, ela exige o desenvolvimento de algumas habilidades do/a leitor/a. Para isso os/as docentes podem utilizar de algumas estratégias que auxiliem na formação leitora dos/as alunos/as. Como principal referência e fonte de inspiração para o planejamento destas estratégias, elegemos o livro "Estratégias de Leitura" de Isabel Solé (2014). De acordo com a autora, a prática de leitura em sala de aula deve ser conduzida de modo que os/as alunos/as possam questionar, problematizar, criticar e ressignificar o texto lido. Nesse processo os/as alunos/as devem ser estimulados/as a acionar conhecimentos prévios e a considerar o contexto de produção e outros elementos que podem estar envolvidos no processo de construção daquele texto.

Para um trabalho básico de formação leitora, Solé (2014) propõe atividades de leitura de textos em sala de aula, sob a orientação do/a professor/a, em três etapas: antes, durante e depois da leitura. *Antes da leitura*, propõe um trabalho de motivação e esclarecimento dos objetivos da leitura, do que será lido e por que será feita a leitura. Ainda nessa etapa, como forma de motivação, os/as alunos/as podem ser questionados/as sobre seus conhecimentos e experiências prévias sobre o assunto do texto. Algumas perguntas, hipóteses e expectativas podem ser lançadas sobre a ideia principal do texto na abordagem do título, subtítulos e ilustrações que aparecem no texto. Na segunda etapa, *durante a leitura*, silenciosa ou em voz alta pelo/a professor/a e/ou pelos/as alunos/as, confrontam-se as antecipações ou expectativas criadas antes da leitura por meio de debate coletivo, propondo localizar tema e ideia principal, relação com outras leituras, aulas anteriores e experiências dos/as próprios/as alunos/as, estimulando-os/as a apresentar suas próprias versões, opiniões, sentidos, impressões e interpretações para o que foi lido. Já na terceira e última etapa, *depois da leitura*, propõe-se uma recapitulação oral da história ou dos conhecimentos contidos no texto e uma avaliação crítica de seu conteúdo, por meio de formulação de conclusões/resumos ou de outras inúmeras tarefas a depender do projeto de trabalho de cada professor/a em sala de aula.

Após as leituras e discussões teórico-metodológicas, os/as pibidianos/as passaram para a fase de observação participante em sala de aula, tendo a oportunidade de assistir e ministrar aulas de História, analisar cadernos escolares e auxiliar o/a professor/a supervisor/a, atentando para as práticas de leitura durante as aulas. Estas observações não tinham o propósito de avaliar as práticas pedagógicas dos/as professores/as, mas sim de identificar atividades de leitura e refletir sobre seus limites e potencialidades no desenvolvimento do letramento em articulação com as aprendizagens da História.

Dentre as práticas mais recorrentes de leitura de livros didáticos nas aulas de História, um grupo observou que se tratava de momentos importantes que promoviam uma interação entre os/as alunos/as com os conteúdos e o/a professor/a, mas que apenas poucos/as alunos/as participavam. Além disso, observaram que normalmente essas atividades de leitura apareciam com a finalidade apenas de resolver exercícios propostos em sala de aula, sendo raramente estimulada fora desse objetivo. Em alguns casos a abordagem de textos do livro didático se resumia ao trabalho de cópia nos cadernos. Assim, concluíram que o estímulo à compreensão e interpretação de textos durante esse tipo de atividade era raro.

A partir de observações e experiências de práticas de leitura no ensino de História, passamos para a fase de elaboração, aplicação e avaliação de um plano de ação pedagógica na forma de sequência didática (composta por planos de aula) que mobilizasse textos escritos e estratégias de leitura favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens da História. No total, nossa equipe, dividida em cinco grupos, planejou e aplicou cinco planos de aula em turmas de 8º e 9º anos.

Um grupo de pibidianos/as, que atua no Caseb, após a observação de que, nas leituras orais e coletivas de textos em sala de aula, alguns/as alunos/as apresentavam dificuldades em ler enquanto outros demonstravam hesitação em participar da atividade proposta, construíram uma proposta pedagógica, junto com a professora supervisora, pensando numa metodologia ativa de ensino, onde todos/as os/as alunos/as tivessem a oportunidade de participar mais ativamente, produzindo e compartilhando conhecimentos a partir da leitura de textos de livro didático e de fontes pesquisadas por eles/as mesmos/as na internet. Para isso optaram por organizar os/as alunos/as em grupo e solicitaram que eles/as organizassem e apresentassem seminários orais em sala de aula sobre os seguintes temas curriculares: “lutas pela independência nas Américas” e “rebeliões e conjurações no Brasil Colônia”.

Esses seminários, propostos aos/as alunos/as de quatro turmas do 8º ano, deviam ter duração de no máximo vinte minutos e contar com a apresentação de um *slide* em retroprojetor. Para isso, a equipe realizou todo um preparo da turma, já que eles/as nunca tinham apresentado um seminário, explicando “o que é” um seminário, “como” organizá-lo e “como” produzir esse *slide*. Essa atividade envolveu os/as alunos/as numa leitura coletiva e individual de textos do livro didático, mas também de outros textos e fontes pesquisados/selecionados por eles/as mesmos/as na internet. Para que pudessem desenvolver a compreensão dos textos, orientaram os/as alunos/as a identificar as ideias

principais e a resumir os conteúdos estudados, mobilizando também seus conhecimentos prévios sobre o tema e atribuindo sentidos e significados para as histórias lidas. Tudo isso, com o intuito de fazer com que os/as aluno/as assumissem um protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, construindo e compartilhando um conhecimento construído a partir da leitura de textos e das discussões em grupos de estudos. Com base em estratégias apontadas por Solé (2014), o grupo também realizou com os/as alunos/as uma série de leituras com diferentes objetivos: "ler para obter uma informação de caráter geral", "ler para aprender", "ler para revisar um escrito próprio" e "ler para praticar a leitura em voz alta".

Quanto aos resultados dessa atividade, o grupo relatou que foram positivos e satisfatórios, e que a maior parte dos/as alunos/as se envolveu bastante, conseguindo fazer uma leitura ativa dos textos lidos/consultados e demonstrar aprendizagens significativas sobre os temas dos seminários nas avaliações aplicadas pela professora ao final do bimestre. Dentre os aspectos problemáticos desta atividade apenas observaram que havia certo excesso de conteúdos, tornando alguns seminários cansativos e carregados de cópias literais do livro didático. Além disso, observaram que alguns alunos/as se sentiram muito ansiosos em ter que falar para toda a turma no seminário, havia muito nervosismo durante as apresentações e alguns/as estudantes até optaram por não falar.

Outro grupo de quatro pibidianos/as aplicou o mesmo de plano de aula para quatro turmas de 9º ano do CEF 02 de Ceilândia. Com base também nas estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (2014), esse grupo elegeu trabalhar com a leitura coletiva – de dois textos curtos sobre o fascismo[3] e seu surgimento na Itália de Mussolini, – guiada por diálogos e questionamentos que ocorreram antes e depois das leituras, a fim de favorecer a capacidade de leitura e interpretação do texto entre os/as alunos/as. Inicialmente lançaram perguntas motivadoras para incentivar a leitura crítica do texto e do contexto histórico tratado, problematizando o tema. Dentre as perguntas prévias à leitura, lançaram as seguintes: "o que vocês já sabem sobre o tema desse texto? Qual a ideia principal do texto? Qual o período histórico a que o texto se refere?". Após a leitura coletiva do texto, onde alguns estudantes se dispuseram a ler em voz alta em sala de aula, lançaram as seguintes perguntas: "vocês tiveram dúvida em relação a alguma parte do texto? O que

[3] 1. Excerto do livro "Fascismo: um alerta", disponível em https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/PAzSNMWW6nhTQw6ZrDUUACxWZaW8NYb4rKQSvAaGGT85UkxpQEsMer96dn33/his9-13und01-fascismo-um-alerta.pdf. 2. SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. "Verbete: Fascismo". In: *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p.141-145.

mais te chamou atenção de vocês no texto? Como o conteúdo do texto se relaciona com o que já aprenderam nas aulas de História? Por que vocês acham que algumas pessoas aceitaram o fascismo naquela época?". Em seguida problematizaram as narrativas históricas sobre o tema e os perigos das ideias e regimes nazi-fascistas no tempo presente.

Após esse diálogo sobre os textos propuseram aos/às estudantes uma atividade de produção de narrativas textuais em sala de aula, onde podiam usar a imaginação e criatividade na escrita de um texto (de no mínimo um parágrafo e no máximo dois) sobre a história de um personagem (fictício) que teria vivido na Itália durante o regime fascista. Eles deviam criar as percepções deste personagem sobre o passado, o presente e suas perspectivas de futuro. Durante esta oficina de produção de narrativas, os/as pibidianos/as avaliaram a colaboração entre os membros de cada grupo de estudantes e a produção final seria avaliada de acordo com os seguintes critérios: criatividade, organização, gramática, ortografia e capacidade de articular conhecimentos obtidos na leitura dos textos e em aulas anteriores sobre o tema.

Embora boa parte das narrativas produzidas pelos/as estudantes em sala de aula tenha revelado criatividade, coesão textual, domínio de conteúdo e análise crítica coerente em relação ao tema abordado (fascismo), demonstrando o potencial da atividade no desenvolvimento do letramento, alguns erros ortográficos e gramaticais na estruturação dos textos ainda se manifestavam, especialmente, nos usos inadequados de vírgula e ponto final. Além disso, foram poucos os textos que se apresentaram confusos. Diante disso, esse grupo de pibidianos/as teve a oportunidade de vivenciar situações de aplicação de um mesmo plano de aula em turmas diferentes, notando as diferenças de comportamento, interação, interesse e de aprendizagens reveladas em cada turma. Assim, tiveram a oportunidade de refletir criticamente sobre os desafios da docência relacionados ao déficit de alfabetização, sobretudo quanto ao uso correto da gramática e ortografia na forma como os/as estudantes produzem narrativas escritas. Nesse ponto, os/as pibidianos/as teceram reflexões importantes para a sua formação docente, assinalando o quanto isso interfere nas avaliações das aprendizagens em História, entendendo que é responsabilidade de todos os/as professores/as (de todas as disciplinas escolares) lidarem de alguma maneira com esses problemas. Diante da necessidade de seguir com os conteúdos curriculares programados, os/as professores/as de História precisam enfrentar de alguma maneira esses problemas, programando um tempo para corrigir os erros ortográficos e gramaticais de redação que seguem acompanham os estudantes ao longo de toda a sua formação escolar.

Para finalizar...

A experiência de pesquisa-ação dedicada às práticas de letramento no ensino de História foi bastante proveitosa para os/as pibidianos/as em formação docente, os relatórios dessa experiência apontaram não só para aprendizagens significativas sobre a docência em História, mas também para os resultados satisfatórios e contribuições das ações pedagógicas inspiradas nas "estratégias de leitura" propostas por Isabel Solé (2014). A pesquisa, o planejamento e a vivencia de uma ação pedagógica com vistas à resolução de um problema ligado às aprendizagens da História, proporcionou aos/às pibidianos/as um conhecimentos dos desafios que envolvem a docência, seguido da responsabilidade de pensar, pesquisar, intervir e avaliar suas próprias práticas pedagógicas. Isto possibilita a formação de professores/as mais ativos e reflexivos, empenhados em estudar, pesquisar, compreender e planejar intervenções mais adequadas à superação de desafios e problemas que podem emergir em situações particulares no exercício da profissão docente.

A experimentação e avaliação de metodologias ativas de letramento no ensino-aprendizagem da História nos permitiram também algumas reflexões sobre as práticas de leitura na própria formação inicial docente, especialmente durante o curso de licenciatura em História, visto que os/as pibidianos/as tiveram pouquíssimas oportunidades de desenvolver suas próprias práticas de leitura e letramento, o que de alguma forma compromete ou fragiliza a formação deles/as como futuros/as professores/as nas escolas. A leitura de textos e os problemas de letramento atravessam também toda a formação destes/as estudantes, passando da educação básica para a universidade, não se restringindo, portanto, a um determinado ciclo de formação. Então é fundamental que na licenciatura trabalhemos também a formação leitora destes futuros/as professores/as, dando-lhes também a oportunidade de vivenciar situações de leitura, percepção crítica, interpretação, re-escrita e produção de textos historiográficos e didáticos.

Professores/as estimulados a ler, pensar e escrever, e que compreendem que o próprio ato de ensinar História é um ato político e transformador – de criação de sentidos e significados para as experiências passadas-presentes em sociedade, ou seja, um ato de "leitura do mundo" (FREIRE, 1989), social e historicamente situado (e em disputa), – estão mais bem preparados para ensinar seus alunos/as a serem leitores/as ativos/as, que saibam ler o mundo, compreender o seu contexto e as diversas situações comunicativas que lhes rodeiam.

Ao proporcionar situações de aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de pesquisa-ação no ensino-aprendizagem da História, o Subprojeto do PIBID/História da UnB buscou, portanto, capacitar professores/as pesquisadores/as por meio da articulação necessária entre teorias e práticas pedagógicas, e do estimulo à produção autoral docente de planos de aula e de conhecimentos "sobre" e "para" o ensino-aprendizagem da História. Nessa perspectiva, ressaltamos que a pesquisa, interação e intervenção no espaço escolar possibilitam ao/à futuro/a professor/a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa no ensino de História.

Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23ª ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JORDÃO, Rosana dos Santos. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: *27ª Reunião anual da Anped*, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: qual universidade?, 2004.

MANKE, Lisiane Sias. Leitura em aulas de História: práticas e possibilidades de ensino-aprendizagem. *Educação*, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 287-297, 2019.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no curso de História da UnB: uma análise da proposta curricular das atividades de estágio supervisionado. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, pp. 521-539.

SILVA, Marcos Antônio. Letramento no Ensino de História. *Cadernos de História*, v. 12, n. 17, p. 111-130, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. 6ª ed., Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, 4ª ed., Ed. Morata, Madri, Espanha, 1998.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação*: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466

Os afetos dos saberes

(GRD 1 – presencial)

O ensino de história nos anos iniciais e as fontes históricas na encruzilhada das matrizes culturais: deslizamentos e proposições a partir de poéticas, imaginários e afetos

Gabriel Torelly[1]

Introdução

O presente texto é um ensaio teórico, de caráter exploratório e experimental, sobre o ensino de História, construído na articulação entre três diferentes temas. O primeiro é o uso de fontes históricas em sala de aula. O segundo se reporta ao contexto de recepção das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais disciplinam a obrigatoriedade do ensino de História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. O terceiro, por sua vez, remete ao campo do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, mais especificamente, a um conjunto de reflexões oriundas de minha experiência como docente em ensino de História no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Faed/Udesc).

Na intersecção entre os três referidos temas, busco explicitar um conjunto de incertezas, tensões e deslocamentos de sentido que atravessam minha prática docente. O ponto de partida da problematização é o consenso entre as pesquisas da área (ANDRADE; PEREIRA, 2021; MONTEIRO, 2014) e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP 1/2004), a saber: não se trata apenas de incorporar novos "conteúdos" aos currículos, mas experimentar um novo arranjo entre matrizes, cujo impacto produz efeitos que tocam em profundidade os procedimentos pedagógicos e os fundamentos educacionais. Considerando a amplitude do impacto é que proponho refletir acerca do uso de fontes na aula de História. Matéria prima do historiador profissional, a noção de fonte foi profundamente transformada com a revolução documental promovida pela historiografia do século XX (LE GOFF, 2003). O fim do

[1] Universidade do Estado de Santa Catarina (Faed/Udesc). E-mail: gabrieltorelly@gmail.com

império do documento oficial escrito, bem como a ampliação quase infinita da natureza dos vestígios, propiciou novos olhares para as tramas da História. Não tardou para que as "novidades" da historiografia produzissem efeito reflexo nas demandas e propostas pedagógicas direcionadas à Educação Básica (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

O que pretendo é discutir os limites e as possibilidades do uso de fontes para um ensino de História disposto a suspender obstáculos epistemológicos herdados e experimentar novas imagens de si mesmo. Postulo que essas novas imagens irrompam a partir do momento em que a História ensinada consiga suportar a suspensão da tradição canônica (ABUD, 2011) e a infiltração das suas linhas de expressividade por outros imaginários sem perder sua consistência epistemológica. Trata-se, portanto, da assunção de uma ruptura com um discurso homogêneo e da dramatização de outras opções. O movimento postulado é tributário da "dupla revolução", tal qual teorizada por Michel de Certeau em *A cultura no plural*:

> A planificação se "teatraliza": ela visa menos exprimir o futuro (há videntes para isso) do que formular *opções* e lhes dar uma *representação* possível em uma linguagem socioeconômica (...) Ocorre aí uma dupla revolução. Uma muda o *método* e rompe com o discurso homogêneo da observação por um *apelo ao imaginário*. A outra, mais fundamental, modifica o *objetivo* e substitui a determinação de um futuro pela *produção de um discurso* operacional. Esses dois movimentos introduzem na ciência a necessidade da ficção e a prioridade do discurso. Uma consciência mais aguda das rupturas qualitativas entre o presente e o futuro atribui uma importância crescente à imaginação e subtrai à linguagem o poder de descrever o futuro para lhe conceder a função poética de enunciar opções racionalmente possíveis (2012, p.225-226, grifos do autor).

Do ponto de vista do referido "apelo ao imaginário", articulado à necessidade ética e epistemológica de criação de um novo "discurso operacional", proponho refazer uma pergunta clássica à luz de uma nova (nem tão nova) exigência. A "nem tão nova" exigência corresponde ao acolhimento do impacto promovido pelos conceitos, poéticas e cosmovisões referenciadas nas culturas africana, afro-brasileira e indígena (SANTOS; ALMEIDA, 2020; SANTOS, 2005; EVARISTO, 2019; MUNDURUKU, 2009). A interrogação clássica, revirada, contudo, pela busca por um novo discurso operacional, consiste em se perguntar, afinal de contas, que tipos de fontes cabem em uma aula de História pensada para os Anos Iniciais? Como podem ser utilizadas? Ou ainda: o que são fontes históricas a partir das especificidades da interface temática aqui costurada? Procuro atualizar tais questionamentos a partir de uma composição que envolve imaginários, poéticas e afetos (SPINOZA, 2017), segundo a qual o ensino de História volta-se menos ao aprimoramento de faculdade intelectuais que propiciem um suposto domínio sobre o

sentido do tempo e mais a expedientes éticos e estéticos que promovam uma ampliação da potência de existir de todos os seres.

Ao colocar a tônica em fundamentos da educação e processos de aprendizagem, quero dizer que minha preocupação é menos com aquilo que nos habituamos a chamar de "conteúdos" e mais com conceitos (estruturantes) e mesmo com matrizes de pensamento, formas de vida e formas de ver o mundo. Há, nesse exercício que envolve pensar o ensino de História nos Anos Iniciais a partir da perspectiva anunciada, ao menos três tipos de problematizações (por certo interconectadas). A primeira delas envolve pensar os limites da projeção para os Anos Iniciais de categorias e lógicas de análise utilizadas nos Anos Finais e no Ensino Médio. A segunda envolve a necessidade de questionar uma imagem cristalizada de infância, particularmente em suas conexões com as finalidades e objetivos da História ensinada. A terceira, por fim, trata de tensões éticas e epistemológicas experimentadas em torno ao conceito de tempo – conceito chave para o ensino de História, especialmente para o ensino de História nos Anos Iniciais. As três vias convergem, por sua vez, para uma dupla obsessão da pesquisa: pensar o ensino de História nos Anos Iniciais em seus próprios termos; pensar, nos termos do ensino de História nos Anos Iniciais, um fazer docente e uma prática curricular permeável aos fundamentos e processos assentes no repertório conceitual africano, afro-brasileiro e indígena.

O ensino de História nos Anos Iniciais

Há pouco mais de trinta anos, um campo específico se constituiu e gradualmente demarcaram-se as coordenadas de um lugar epistemológico, consolidado a partir do trabalho de grupos e redes de pesquisa em cursos de pós-graduação e graduação, publicações científicas de excelência, eventos locais, regionais e nacionais realizados regularmente e de um trabalho de articulação efetuado entre a pesquisa universitária e o exercício da docência na Educação Básica.

Os termos "Ensino" e "História", circunscritos a uma mesma área de atuação, indicam a singularidade de um campo híbrido (MONTEIRO, 2014), ou de um *entrelugar*. Ao considerar que a História possui a sua respectiva área de delimitação e que o mesmo ocorre com o Ensino, a situação epistemológica do Ensino *de* História envolve a emergência de uma terceira entidade. O que significa (e isso pode soar paradoxal) que quando falo *ensino de História* falo de Ensino *e* de História, mas *nem* de Ensino, *nem* de História, e sim de uma outra coisa, que envolve as duas primeiras, mas não se resume ou subsome a elas. Não invoco o referido paradoxo por qualquer querela nominalista, mas

pelo interesse em pensar a situação específica de um campo de estudos às voltas com um objeto que não é o Ensino, nem a História, mas o difícil e polêmico elo tecido entre ambos. Trata-se, portanto, não de pensar um objeto ou outro, tampouco de efetuar uma simples justaposição entre duas matérias heterogêneas, mas de pensar uma trama ou um drama relacional.

Tais considerações preliminares são importantes, pois parte considerável do que foi efetuado pelas pesquisas da área consolidou a imagem do ensino de História a partir de dois caminhos que envolvem ora uma adaptação das teorias da história, ora uma adaptação das teorias do ensino e da aprendizagem. Um dos principais marcos dessa tradição é a atual voga de aplicação da teoria da história de Jörn Rüsen (SCHMIDT, M.A; BARCA, I; MARTINS, E. R, 2011); o outro (e esse possui uma incidência ainda maior quando se trata de pensar o ensino de História nos Anos Iniciais) é a incorporação, muitas vezes irrefletida, dos postulados da teoria da aprendizagem genética piagetiana (COOPER, 2006). No primeiro caso, entende-se o ensino de História como campo responsável pela formação da consciência histórica. No segundo, o que conta são as etapas ou os chamados estágios de desenvolvimento humano para circunscrever conteúdos e conceitos a serem aprendidos conforme a faixa etária, considerada de acordo com seu respectivo nível ou capacidade de abstração. Ensinar História, seguindo o curso dessas duas possíveis abordagens, eventualmente cruzadas (JUNIOR; RAMOS, 2021), seria algo como proporcionar, via aprimoramento das capacidades narrativas das crianças, a evolução gradual de diferentes níveis de consciência histórica e proceder, de acordo com o modelo dos "círculos concêntricos" (PEREIRA, 2019), a uma aprendizagem vetorizada no sentido do mais próximo para o mais distante, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, da identidade para a alteridade, etc.

No caso do ensino de História nos Anos Iniciais, a dupla tendência teórico-metodológica sumarizada acima se mostra como uma pedra de toque de difícil superação. Uma vez que se trata de um campo de pesquisa incipiente, é compreensível a tendência à utilização de esquemas e enquadramentos teórico-metodológicos prévios[2]. Sem desmerecer a importância e o mérito das referidas abordagens, o que me importa sublinhar é que elas subscrevem, de maneira mais ou menos tácita, uma determinada imagem da

[2] Na contramão de tal movimento, situam-se as dissertações defendidas no âmbito do Mestrado Profissional em História (ProfHistória), espaço de reflexão sobre as interfaces entre formação e profissão que vem aos poucos contribuindo para ampliar a pesquisa no âmbito dos Anos Iniciais a partir de configurações singulares.

infância: imagina-se uma infância excessivamente intelectualizada, mergulhada em esquemas de cognição, em rota de aprimoramento de faculdades projetadas por um modelo de civilização que precisa dizer o sentido e a identidade da infância. Projeta-se a infância como um *dever ser*, cujas coordenadas são esboçadas ora pelos níveis de consciência adquiridos, ora por etapas de aprendizagem escaladas. Quais são as consequências éticas e epistemológicas dessas imagens projetadas? Ou melhor, de que maneira tais imagens desaguam na prática do ensino de História nos Anos Iniciais? Com que figuração da infância o ensino de História se relaciona?

Figurações da infância

Em um texto intitulado "*País dos brinquedos: reflexões sobre a história e sobre o jogo*", Giorgio Agamben resgata, de um fragmento perdido de Heráclito, uma importante figuração da infância. Ali, *Aion* (termo utilizado pelos gregos para designar, inicialmente, a energia vital e, posteriormente, a duração) é figurado como "uma criança que joga com os dados" (AGAMBEN, 2005, p.88). Cerca de um século mais tarde, período em que a história do pensamento começa a receber o influxo dos diálogos platônicos, a infância passa a ser representada a partir de quatro diferentes traços: como indício de *possibilidade* (nesse caso, a infância é signo da incompletude e do inacabamento, do poder ser tudo); estado de *inferioridade* (o infantil como sinônimo do pueril, passional, irracional, marca hierárquica do "ser menos"); *alteridade desprezada* (em qualquer situação contradita, a criança é sempre o outro desprezado); como *material da política* (substância plástica submetida a um princípio de governo). Com seus sentidos figurados pelos traços que caracterizam o registro platônico, a infância simboliza o ajuste da matéria, plástica e informe, ao modelo prescritivo. Assim, compreende-se a matriz que desemboca no significado do vocábulo latino *"Infans"*: "o que não pode valer-se de sua palavra para dar testemunho" (KOHAN, 2005, p.32).

Ao contrastar a primeira figuração, aquela "*que joga com os dados*", com a segunda, a "*que não pode valer-se de sua palavra para dar testemunho*", tenho a impressão de que algo aconteceu. No primeiro caso, o infantil é aquele que brinca com o tempo. No segundo, tornou-se aquele a quem se dirige uma quadrupla interdição. A interdição se refere à impotência atribuída ao que é figurado como aquele que não pode fazer uso de certas prerrogativas. A interdição, ademais, associa-se aos termos do "testemunho" e da "palavra". Nesse caso, é importante lembrar a definição clássica atribuída por Aristóteles ao ser humano – o "vivente dotado de palavra" (LARROSA, 2005). O uso da palavra, na

constituição histórico-filosófica da *pólis* clássica, é uma marca fundamental da civilidade logocêntrica (DETIENNE, 2013). O "testemunho", por sua vez, remete a um contexto de significação religioso e jurídico. Ao infantil, portanto, não está interditado o uso da palavra, e sim o seu uso público (ou significativo). A infância é a condição daquele que não é capaz de articular o nexo entre o uso da palavra e a norma de veridicção.

Além do registro de uma certa história intelectual da infância pode-se apreciar, a partir de outros ângulos e perspectivas de análise, a irrupção da infância como temática relativa à história sociocultural. Daí emerge a infância como objeto de uma história das sensibilidades, cuja referência é o clássico trabalho de Philipe Ariès (1981). Há, também, um significativo número de pesquisas que, desde meados dos anos 1990, tomam a infância como objeto ou dispositivo em torno do qual se acumula uma infinidade de ditos (CORAZZA, 2004). Nesse último caso, as pesquisas apoiam-se no método arqueogenealógico para mostrar como, em um dado momento, a infância se torna alvo de discursos de verdade que configuram relações de saber e poder. Efeito de discurso, tema de uma história das sensibilidades, o que me interessa destacar, em termos epistemológicos, é que a infância é uma noção heteróclita e contraditória, irredutível a um único contexto de significação, seja ele linguístico, genético, hermenêutico ou psicológico.

A conhecida tese de Philipe Ariès, lançada ainda nos anos 1960, pode ser tomada como um marco paradigmático no sentido do reconhecimento da infância como noção histórica. Segundo o autor, o sentimento da infância, como uma condição específica e particular, diferenciada em relação ao mundo dos adultos, é uma invenção moderna. Apoiado em um conjunto monumental de artefatos e práticas culturais, Ariès afirma que a época medieval e as épocas pregressas não tinham uma percepção particular ou específica da diferença de natureza entre infância e adultez, tampouco uma ideia clara sobre a distinção entre adolescência e juventude. Ao contrastar o sentimento de tolerância e indiferença em relação ao infanticídio com as mudanças demográficas e a baixa da mortalidade infantil verificadas a partir do século XVIII, Ariès afirma que o contraste não pode ser explicado apenas pelos progressos da medicina e da higiene, mas pela emergência de um novo sentimento em relação à infância.

A tese de Ariès, ao longo das décadas seguintes, sofreu uma série de contestações, tanto internas quanto externas ao campo da História[3]. Do ponto de vista das pesquisas que envolvem postulados teóricos da biologia genética ou das psicologias do desenvolvimento, por exemplo, não há como romper com uma certa imagem modelar da infância ideal e essencializada. Já no campo da própria História, a tese foi questionada por estudiosos, especialistas em diversos recortes temporais, que apontaram para a presença do sentimento de infância em períodos anteriores àquele reconhecido por Ariès. Argumentou-se, ademais, que a tese era devedora de um olhar nostálgico e romântico para o passado e que o tratamento dos registros culturais como base empírica não seria metodologicamente adequado para sustentar as hipóteses afirmadas.

Independentemente das suas limitações metodológicas, a tese do historiador francês contribuiu para a consolidação da leitura de que a forma como uma sociedade organiza as etapas da vida deve ser sempre objeto de pesquisa histórica. Ademais, inspiradas no *insight* teórico do trabalho de Ariès, vieram a lume pesquisas responsáveis por repertoriar a existência de um sentimento análogo ao sentimento moderno da infância na base do moderno colonialismo europeu. A tutela dos pais sobre a criança, no âmbito privado, é refratada no cuidado que as nações mais desenvolvidas devem dispensar aos povos atrasados. A metáfora infantil torna-se meio de ontologização/psicologização dos seres e dos povos e descobrem-se um conjunto de analogias entre o "ser infantil" e o "ser americano".

A ingenuidade, a inconstância e a incompletude, traços ligados ao antigo registro platônico, intensificados pela concepção de infância da modernidade, transferem-se, por analogias, às concepções europeias sobre os povos indígenas americanos. O prefixo "in", componente dos vocábulos "infância" e "indígena", aponta para a região da ausência, do não-ser, daquele que, por razões variadas, como já referimos, não pode valer-se de sua palavra para dar testemunho. O íncola, inculto, incapaz, situa-se, conforme o refrão aristotélico, repetido e repisado pelos padres jesuítas, na ordem do inumano.

Se viro a mesa em relação às máximas cristalizadas pela tradição repertoriada até aqui e passo a olhar para o repertório figurativo dos povos ameríndios, aproximando o contexto de significação histórico ao olhar antropológico, a imagem da infância se modifica. Pensar a infância requer, então, uma abertura do lugar social negativado ou

[3] Todo contexto de crítica e argumentação que envolveu a tese de Philippe Ariès, sumarizado nos próximos parágrafos, foi elaborado a partir do estudo de Walter Kohan (2005), obra que apresenta com maior detalhamento o debate que aqui apresentamos apenas de forma resumida.

inferiorizado e das abordagens infantis universalizantes às vias da multiplicidade. Em outros termos, se amplio o sentido da historicidade até abarcar a pluralidade dos modos de existência (LAPOUJADE, 2017), a imagem feita da história da infância se complica, tornando-se irredutível a certas operações de simplificação. “As etnografias mostram que as crianças indígenas têm uma liberdade de escolha que nos parece inconcebível, porque lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou a comunidade” (TASSINARI, 2011, p.11).

Atendo-me ao olhar lançado por Antonela Tassinari à infância indígena, vejo enevoar-se aquela representação ocidental da infância como lugar da palavra inválida. As crianças indígenas, conforme argumenta Tassinari, possuem um papel fundamental como mediadoras das relações cosmológicas estabelecidas entre os humanos e os seres invisíveis; das relações entre as famílias e grupos de parentesco que formam a comunidade; e das relações entre os indígenas e os não-indígenas. No referido trabalho de mediação, o uso da palavra possui um valor essencial e às crianças é facultado transitar por lugares interditados aos adultos. De certo modo, pode-se dizer que elas são os olhos e as bocas da comunidade (TASSINARI, 2009).

Ao ampliar ainda mais o alcance teórico da problematização, se atento ao contexto das crianças trabalhadoras, filhas de presidiárias, moradoras de favelas, participantes de ocupações, como o fazem as autoras da coletânea “*As Infâncias do Sul Global*” (CASTRO, 2021), os limites epistemológicos do enquadramento da infância – e da regulação dos seus possíveis – pela gramática universalista e desenvolvimentista que transforma a alteridade dos povos do mundo na impotência dos pobres do mundo torna-se ainda mais problemático. Pensar a infância, nos marcos latino americanos, desde a perspectiva das chamadas epistemologias do sul, ou da teorização decolonial, como o fazem as autoras, não implica, evidentemente, negar o quadro das desigualdades planetárias, mas estender os seus efeitos a ponto de abarcar as injustiças cognitivas que lhe são conexas e, simultaneamente, levar à sério, e não apenas como “alternativa” ou “desvio” em relação à norma, as trajetórias das múltiplas infâncias engendradas em contextos singulares, próprios, significativos. Pelas vielas de São Paulo, pelas ruas de Bogotá ou de Buenos Aires, entre o território de uma aldeia Guarani e o centro de uma grande cidade, no Quilombo do Silva ou no Terreiro de Xangô, crianças se movem, fazem acordos, pactos, operações, trocam, vendem, compram, calculam, escrevem, falam, cantam, encontram seres diversos, adultos e outras crianças, aprendem e ensinam, enfim, desafiam a *tábula rasa* da incompletude, lançam e jogam dados, como fazia o velho *Aion*.

O excurso pela noção, pelas figurações e pelos debates em torno da infância alicerça teoricamente aquilo que entendo como uma necessidade prática do ensino de História nos Anos Iniciais, a saber: suspender a auto evidência e o evolucionismo gradualista ancorado nas categorias oriundas da tendência forte à psicologização e conscientização da experiência da infância. A partir de tal excurso, abre-se campo ao imaginário para a costura de conceitos que possibilitam seu deslocamento até uma nova configuração.

Entre fontes, tempos e afetos

Se a pesquisa que se debruça sobre a particularidade do ensino de História nos Anos Iniciais ainda é bastante incipiente, o tema do uso de fontes na Educação Básica é já bastante discutido, quase consagrado. Não insistirei sobre o imperativo do uso de fontes na sala de aula da Educação Básica (algo certamente questionável), nem mesmo sobre a ampliação do estatuto de documento histórico a partir da chamada revolução documental do século passado. O que me interessa efetivamente é pensar o estatuto e a potencialidade das fontes nos Anos Iniciais a partir da interface de consideração que envolve três aspectos: *a)* o ensino de História radicado em fundamentos da educação e processos de aprendizagem relativos às culturas indígenas e afro-brasileiras; *b)* o conceito de tempo; *c)* o conceito de afeto. Como conceber o trabalho com fontes e o que esperar desse trabalho com as estudantes quando situo o tema na referida interface?

Situada diante das perspectivas indígenas e afro-brasileiras, a imagem de Clio (com a trombeta da fama numa mão e o livro escrito debaixo do outro braço) sofre uma espécie particular de curto-circuito. No lugar da escrita e da fama, somos convidados a situar a oralidade e o cotidiano, no lugar da lógica exclusivista e da palavra predicativa, ganham relevo o silêncio, o mistério e a concentração como antecedentes gestuais ritualizados de uma atitude circunspecta, complexa e cheia de preâmbulos. Nesse âmbito de consideração, o que é ou não é documento histórico? Como aferir a historicidade de um dia passado em conjunto com uma fonte viva da cultura Guarani? A questão exemplifica-se a partir da passagem abaixo, referente ao relato de Eunice Antunes, professora da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty, situada na terra indígena Morro dos Cavalos, em Santa Catarina, sobre o dia em que convidou o cacique Artur Benite a contar histórias antigas aos alunos.

> Fiquei um pouco encabulada com o resultado, no dia seguinte seu Artur me chamou e me perguntou se poderia ser no mato o local para contação de história. Respondi que dentro da lei podia, ele pediu para organizar os alunos

> e levar no mato para passar o dia com ele ensinando e assim o fiz. No outro dia, levei meus alunos junto com o professor Paulo. Compramos alguns alimentos e subimos para a mata, seu Artur já estava lá nos esperando. Quando chegamos ao lugar imaginei que ele fosse fazer uma roda para contar as histórias, mas não, ele pediu que as crianças limpassem o local, limpamos, que fossem achar lenha, achamos, que fizessem o fogo, fizemos, aí pediu que fizéssemos a comida, fizemos. Somente na hora do almoço seu Artur sentou conosco para comer e perguntou para nós se estávamos gostando e eu respondi meio contrariada que sim. Aí ele começou a falar para todos, que tudo aquilo que estávamos fazendo era o modo de ensinar no tempo antigo, "as crianças nunca mais vão esquecer do que aprenderam aqui hoje", e nada de contar histórias, depois que seu Artur almoçou ele falou para cada criança que descesse que levasse uma carga de lenha e deixassem na casa dele. Achei um absurdo, mas obedeci a ordem, quando chegamos com a lenha na casa dele, ele pediu que colocássemos a lenha tudo organizado numa posição encostado na Casa de Reza, que ficava na frente da casa de seu Artur, e assim fizemos. Ao sairmos para voltarmos à escola seu Artur chama as crianças e diz: "Venham todos quando o sol estiver se pondo para a Casa de Reza, que hoje eu vou contar histórias para vocês". Não tivemos outra alternativa e confirmamos presença, a noite várias pessoas da comunidade se reuniram na Casa de Reza e eu com o professor Paulo levamos as crianças. Ao chegarmos lá fomos recebidos com muita alegria pelo Karai Artur, ele pediu para nós sentarmos e disse *peja pyxaká* (se concentrem). Foi feito todo o ritual de reza e eu me emocionei quando eu vi meus pequenos alunos fazendo o maior esforço para dançar, cantar e rezar, todos estavam com um brilho nos olhos. Depois de tudo acabado seu Artur chamou as crianças para tomar um chá, depois deu um banho daquele chá em todos nós e sentamos ao redor do fogo, onde ele começou a contar as histórias como era antigamente o ensino na Casa de Reza. Saímos todos dali sem palavras (ANTUNES. 2015, p.16-17).

Antes de ser evolucionista e etnocêntrico, o verbo magistral foi colonizado por uma tradição poética (clássica) que converteu a experiência do tempo em unidade do discurso. Na ordem do discurso inaugurado por essa tradição, para que uma história faça qualquer sentido, ela precisaria contar com as unidades de tempo, espaço e pessoa, convertidas em formas universais que fundamentam a narrativa[4]. Entretanto, quando penso no relato de Eunice e na forma de seu Artur contar histórias, sou lançado a uma outra experiência de tempo, espaço e pessoa. O abismo se abre entre um tempo que é unidade de sentido e um tempo que é drama relacional coletivo. Nessa segunda linha de consideração, o tempo traz em si as dimensões de uma narrativa que comporta o silêncio e de uma codificação infiltrada pela multiplicidade. Antes de narrar, há todo um trabalho do corpo (a lenha, o fogo, a preparação do almoço), preâmbulo necessário para que justamente a pessoa não se converta em unidade, mantendo-se porosa ao sentido coletivo. A conversão da pessoa em unidade parece ser, antes de objetivo buscado, o real problema a ser evitado. O corpo que se move, trabalha, concentra-se, atenta às necessidades dos outros seres, vai aos

[4] O problema não é com nenhuma essência ou "em si" temporal europeu, mas com os postulados e efeitos relativos a um tempo eurocentrado, quando tais postulados e efeitos criam obstáculos (éticos e epistemológicos) para a circulação e a experimentação de outras temporalidades.

poucos tornando possível que a palavra encontre o sentido no momento oportuno para abrir o tempo da narrativa. O tempo da narrativa, assim, não é preenchido por um conjunto mais ou menos lógico e sequencial de conceitos e sistemas descarnados, mas se apresenta como a conquista de uma força viva, corpórea e envolvente, algo que remete mais ao campo das sensações partilhadas do que ao campo das operações intelectuais.

Daí que nessa linha de consideração seja ainda necessário introduzir um terceiro termo, que é o afeto, pois é a partir do conceito de afeto (SPINOZA, 2017) que o trabalho com o tempo pode ser pensado de uma maneira menos ideal e intelectualizada, isto é, capaz de fundamentar a prática de um ensino aquém da carapaça das unidades criadas pela presilha imaginária da poética clássica. Lembremos que nossa proposta se apoiava num apelo ao imaginário e na composição de um novo discurso operacional. Com Spinoza, as unidades que balizam o discurso canônico da metafísica ocidental sofrem uma espécie particular de distorção, pois a alma e o corpo são partes que participam da potência infinita e sofrem inevitavelmente a influência de outras partes. Ademais, só percebo meu corpo e minha alma sob efeito de uma afecção, isto é, enquanto afetado numa relação que envolve outras partes. Tanto os objetos quanto o "eu" são efeitos de uma afecção. Não há dado que não seja efeito de uma íntima e vivida relação. Nesse aspecto, o afeto opera um contrapeso à consciência, possibilitando a introdução, na reflexão sobre a prática do ensino de História, da dimensão coletiva em toda a sua profundidade ontológica, e não apenas como um subproduto abstrato do discurso social (PEREIRA; TORELLY, 2023). Em outros termos, afeto é o que acontece quando uma singularidade qualquer, ao encontrar-se com outra, experimenta efeitos de composição ou decomposição, ampliação ou diminuição. Tais efeitos expressam variações de estados de potência. Quando o encontro entre coisas singulares aumenta a potência de viver e de agir, diz-se que se trata de um afeto alegre. Quando o encontro produz diminuição, um afeto triste. Alegria e tristeza expressam um coeficiente de variação do desejo. Os afetos primitivos são apenas três (alegria, tristeza e desejo), mas eles "podem compor-se entre si de tantas maneiras, o que faz surgir tantas variações, que se torna impossível determinar seu número" (DELEUZE, 2017, p. 237).

Para Spinoza, há pelo menos duas maneiras pelas quais se inscreve uma desigualdade fundamental entre as diferentes formas de ser: a eminência e a analogia. A eminência é o que invoca uma distância entre aparências (sempre incompletas, insuficientes, desordenadas) e ideias (modelares, perfeitas). A analogia é a razão formal que autoriza um intercâmbio comparativo numérico ou lógico entre diferentes formas de

vida. Por efeitos de analogia, pode-se chegar a afirmar que uma criança X possui mais consciência histórica do que uma criança Y. Por eminência, pode-se chegar a afirmar que uma criança X corresponde mais ou menos àquilo que se espera em relação à sua faixa etária. As boas intenções da analogia e da eminência roubam à infância algo da sua particularidade. Em relação ao conjunto de possíveis associados a tal imagem da infância, o que gostaria de propor, com Spinoza, é uma forma de hesitação inicial, ou melhor, uma espécie de ingenuidade, que consiste em pensar a infância (ou as infâncias) como coisa singular. Assim, uma infância qualquer, livre dos esteios da eminência e da analogia, seria apenas um modo pelo qual corpo e pensamento se exprimem no mundo de maneira definida e determinada.

A aula de História, tomada pelos afetos, seria então o lugar onde as crianças, a cada encontro proporcionado por uma fonte, uma narrativa, uma situação didática, um trabalho em grupo, experimentam um conjunto infinito de variações sensíveis. Aprender História seria, nesse caso, não apenas um exercício do intelecto elevando-se a novos graus de perfeição (algo ainda muito voltado à eminência de uma individualidade), mas um exercício afetivo e relacional, uma vez que envolve a dimensão da variação dos estados da potência e a dimensão (relacional) do encontro com outras singularidades. Assim, quando pensamos a importância do conceito de tempo para o Ensino de História nos Anos Iniciais, podemos nos perguntar, desde um ponto de vista que considera as matrizes da pluralidade, o que pode uma aula a partir do uso de fontes documentais?

Considerações finais

Um dos postulados mais utilizados para pensar o ensino de História nos Anos Iniciais é o de que as crianças são entes deficitários, carentes de um sentido de orientação no tempo a ser oferecido pela ciência histórica. A criança seria a portadora de uma experiência do tempo em estado selvagem, a qual demandaria um processo de domesticação obtido pela correta manipulação dos códigos da História. O Tempo é assim tomado como uma espécie de categoria universal sobre a qual um determinado Sujeito Consciente caminha pela História, observando a distância entre o antes e o depois, organizando datas, fatos e conjunturas segundo uma certa linha de sentido e valoração. Com o passar dos anos escolares, essa forma de conceber o Tempo ganha complexidade intelectual, assentada na tradição cronológica europeia, e organiza uma História contada a partir de encadeamentos conjunturais, esquemas explicativos, todo um aparelho de abstrações que se movem como estruturas autônomas. Tal concepção é encontrada nas

atividades, normalmente propostas para o ensino de História nos Anos Iniciais, de criação de linhas de tempo organizadas a partir de fatos e fotos familiares (URBAN; LUPORINI, 2015). Aquilo que é mais próximo e familiar ao estudante, recolhido muitas vezes em vestígios fotográficos ou registros escritos, serve de fundamento documental para um trabalho de seriação e hierarquização do fenômeno temporal. O tempo funciona como uma linha evolutiva e permite que o sentido da vida se organize de maneira controlada, dando ao sujeito uma impressão de ordem e modulando, a partir de um *script* mais ou menos convencional, a relação entre o "eu" e o "outro" no espaço. Nesse caso, o Tempo torna-se apanágio de uma História linear; a História converte-se em veículo auxiliar de uma certa Psicologia da infância; e as fontes documentais subsidiam um conhecimento sobre a situação e/ou localização do indivíduo em relação a um grupo social.

Por outro lado, há uma outra forma de conceber o Tempo, não somente como categoria universal ou esquema organizador e/ou estruturante da totalidade, mas como o próprio rasgo das estruturas, o libertar da crisálida, ou simplesmente como a matéria prima da qual se tecem o mistério do *sentido* e o sentido do envolvimento (TORELLY, 2019). Essa segunda forma de conceber o tempo traz em si as dimensões de uma narrativa que comporta o silêncio (TORELLY; PEREIRA, 2021), de uma codificação atravessada, acometida e atormentada pela multiplicidade (TORELLY; PEREIRA, 2022), de uma aula de História devotada a desorientar o fundamento narcísico da existência (PEREIRA; TORELLY, 2020). Esse tempo é aquele das histórias que poderíamos chamar de *histórias menores* (PEREIRA, 2018). Um tempo que não funciona como categoria ou abstração balizadora para a ordenação de dados empíricos, mas que se faz superfície sensível, vivível, quase palpável. Esse segundo tempo, quase se poderia dizer, é possível respirá-lo. Quando termos como "respiração" entram na órbita de consideração do fenômeno temporal, é preciso recordar-se da problemática levantada pelas figurações da infância. O tempo que "respira" não é o tempo da criança carente de orientação, mas o tempo da criança que joga (*Aion*); é o tempo de um dia em que o mistério do sentido é envolvido pelas "histórias" de seu Artur; é o tempo em que seu Artur, tomado como fonte documental (viva) da aula de História dos Anos Iniciais, revoluciona a História, a infância e a própria ideia de documento. A sensação intelectual propiciada pela reflexão é de que sou lançado numa espécie de grande centrífuga dos conceitos que balizam a prática do ensino de História nos Anos Iniciais. Seu Artur e suas crianças me devolvem uma espécie de imagem estilhaçada de mim mesmo, professor de História, o que parece salutar quando busco levar à sério os fundamentos da educação e os processos de aprendizagem

radicados na pluralidade. Um outro aguilhão de sentido desloca a proa do tempo e libera a até recentemente contida, reprimida, não representada, voz dos afetos e das múltiplas infâncias.

Referências

ABUD, Katia. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p.163-171, out./dez. 2011.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Organizadores). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.

ANTUNES, Eunice. **Nhandereko nhanhembo'e nhembo' ea py**. Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 1/2004. Seção 1, p. 11. D.O.U. de 22 de junho de 2004.

CASTRO, Lucia Rabello de (organizadora). **Infâncias do sul global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil / Lucia Rabello de Castro, organizadora. – Salvador : EDUFBA, 2021.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educ. rev**., Curitiba, n. spe, p. 01-15, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000400010&lng=en&nrm=iso

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DETIENNE, Marcel. **Mestres da verdade na Grécia arcaica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d`água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

JUNIOR, Arnaldo Martin Szlachta; RAMOS, Márcia Elisa Teté. As contribuições da History Education para a pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Organizadores). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021, p.96-113.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Pesquisa em ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PEREIRA, Nilton M. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coords.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.39-43.

PEREIRA, N. M. ENSINO DE HISTÓRIA E RESISTÊNCIA: NOTAS SOBRE UMA HISTÓRIA MENOR. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, n. 10, p. 103-117, 19 fev. 2018. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**, *[S. l.]*, v. 12, n. 26, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i26.1042. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1042. Acesso em: 13 fev. 2024.

PEREIRA, N. M. .; TORELLY, G. UMA AULA DE HISTÓRIA NÃO NARCÍSICA. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 13, n. Especial, p. 753–767, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.53988. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53988. Acesso em: 16 fev. 2024.

SANTOS, Marcos Ferreira. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Marcos Ferreira; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: FEUSP, 2020.

SCHMIDT, M.A; BARCA, I; MARTINS, E. R. (organizadores). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TASSINARI, Antonela. **Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola**. 33º Encontro Anual da AN-POCS. 2009.

TASSINARI, Antonela. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? **Antropologia em Primeira Mão**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis: UFSC / Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011 - v.129.

TORELLY, Gabriel. Uma **Educação do sentido**: Poéticas textuais. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

TORELLY, G; PEREIRA, Nilton M. Na borda da floresta-margem: a aula de História e o tempo-multiplicidade. **Revista Eletrônica Documento Monumento**, v. 32, n. 1, jul. 2022. ISSN 2176-5804.

TORELLY, G.; PEREIRA, N. M. Um mergulho no silêncio: o mistério da aula de História . **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, p. e48735, 4 ago. 2021.
URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

Narrativas históricas e espaços não escolares

(GRD 2 – online)

Comunidade quilombola Pedra D' água em Ingá-PB: identidade étnica de um povo e suas subjetividades

Marciane Silva Ambrosio Benício[1]

1. Introdução

No período de escravidão no Brasil, entre os séculos XVI e XIX, os negros que conseguiam fugir das atrocidades dos senhores se refugiavam em locais bem escondidos e muitas vezes fortificados no meio das matas. Estes locais ficaram conhecidos como quilombos. Nesses espaços, eles viviam de acordo com sua cultura africana, sua religião e seus costumes, plantando e produzindo em comunidade. Como traz o historiador Flávio Gomes, "Os quilombos e mocambos se formavam quase sempre a partir dos escravos fugitivos. Dos canaviais e engenhos do Nordeste surgem as primeiras notícias de fugas de escravos e a constituição deles em comunidades" (GOMES, 2015, p-12).

Os quilombos existentes no território Brasileiro constituem um fenômeno histórico, social, econômico e político que tem grande influência na construção social da nação. Além de simbolizar, um ponto de vista de resistência do povo negro, representando importantes aspectos na contribuição da cultura africana e na formação do Brasil. Para Abdias Nascimento, o quilombo vai além de lugar de refúgio:

> Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico (NASCIMENTO,1980, p.263).

Para o autor, o quilombo surge como uma espécie de evolução do ser humano, no sentido de enxergar o negro como seres de direitos, iguais politicamente e economicamente. Na perspectiva de Clóvis Moura (1993), que define quilombo como sendo uma forma de organização sócio-política, ligado ao conceito de resistência, inserindo os quilombos para além do contexto da escravidão, estendendo às dinâmicas de territorialização étnica ocorridas após a abolição.

[1] Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E-mail: marcianeambrosio@hotmail.com

A historiadora Beatriz Nascimento, por exemplo, traz que "quilombo é considerado, como forma de resistência dos negros ao regime de opressão, constituem um instrumento eficaz de enfrentamento da ordem social com a capacidade de muda-la a seu favor" (NASCIMENTO, 2021, p.114). Desta forma, podemos entender que a autora tem um olhar especial para o quilombo, visto que se trata da visão de uma mulher negra, que muitas vezes sentiu na pele o peso da cor, e nesse viés, ela mostra o quilombo enquanto um espaço de movimentos, de mudanças e ressignificações a partir de conquistas obtidas através de muita luta.

Visto isso, como bem ressalta Gomes (2016) não se pode restringir as experiências dos diversos quilombos espalhados por todo o Brasil ou ficar presos as tipificações realizadas por alguns estudiosos. Gomes destaca que:

> Embora tenham surgido os importantes estudos de Clovis Moura (1925-2003) e José Alípio Goulart (1915-1971), as imagens de quilombos como comunidades isoladas permaneceram com força nas interpretações historiográficas até os anos 1980. Estudos mais recentes têm destacado a mobilidade e, principalmente, a articulação de mocambos e quilombos com vários setores da sociedade envolvente. Era justamente tal capacidade de interação com vários outros setores sociais que mais atemorizava autoridades e fazendeiros. Formavam assim comunidades de roceiros, desenvolvendo práticas camponesas articuladas às economias locais. Em muitas regiões brasileiras, acabariam reconhecidos como comunidades camponesas (GOMES, 2016, p.418).

Destacamos, pois, o fato de que o termo quilombo passou por diversas fases ao longo do tempo, sendo uma questão relevante e persistente. Atualmente é notório a importância em se abordar as concepções que vem fundamentando o termo "quilombo", e o termo "remanescente", percebendo as suas ressignificações, em que várias comunidades negras rurais passam a ser reconhecidas como comunidades quilombolas.

Sendo pertinente mencionar que, uma nova relação jurídica, mais especificamente com o Art. 68[2], da constituição Federal de 1988, surge entre o Estado e o povo quilombola. O seu processo de reconhecimento, está ligado ao uso do termo "remanescente", que em grande medida, reconhece as perdas legais e culturais dos povos quilombolas. Arruti

[2] A Constituição Federal de 1988, traz em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) onde estabelece o reconhecimento pelo Estado brasileiro do domínio das terras tradicionalmente ocupadas pelas comunidades quilombolas, reafirmando o respeito às diferenças dentro de nossa sociedade, ou seja, identificando na comunidade quilombola características específicas, em conformidade com o Estado Democrático de direito. O Decreto 4887/03 regulamenta a delimitação, regulamentação, identificação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos quilombolas, disciplinando o artigo acima descrito.

ART. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir- lhes títulos respectivos.

(2006) demostra, em sua escrita, a semelhança com a situação indígena, reforçando que esse termo poderia classificar e sustentar a narrativa desses grupos. Segundo o antropólogo o termo "remanescente" foi criado juridicamente para compor o artigo 68 da Constituição Federal, que também é utilizado na descrição da situação de comunidades indígenas no Nordeste e que aponta para os arranjos classificatórios relacionados aos grupos étnicos, tanto para os indígenas como para os negros.

> O uso do termo, em ambos os casos, implica para a população que assume (indígena ou negro) a possibilidade de ocuparem novo lugar na relação com seus vizinhos na política local, frente aos órgãos e as políticas governamentais e no imaginário nacional e finalmente em seu próprio imaginário (ARRUTI, 2006, p.82).

Com isso, podemos entender que "remanescente" vem caracterizar a situação atual dos negros, nas mais variadas regiões e contextos em nosso país, pois, segundo Arruti (2006) "remanescentes de quilombos" fora criado para tonar essas pessoas, como sendo sujeitos de direitos. Todavia, como veremos adiante tal termo gerou uma grande discussão entre os estudiosos do tema, pois remeteria a ideia de monumentalidade, algo preso ao passado, não sendo condizente com as realidades das comunidades negras brasileiras.

Visto isto, temos como objetivos: analisar como se deu o processo de identidade étnica na comunidade Pedra d´Água, como também, identificar como as identidades quilombolas se reconstroem e, se mantem no contexto contemporâneo. Para melhor refletir sobre o processo identitário, buscamos utilizar a metodologia da história Oral, a qual de acordo com a historiadora Verena Alberti, "esta evidentemente relacionada ao fato de permitir o reconhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais" (ALBERTI, 2005, p.166).

Neste viés, a História Oral pode ser pensada não apenas como um simples instrumento que fornece informações sobre fatos ocorridos em um passado distante, mas como uma forma de adquirir e conhecer as subjetividades dos narradores, ou seja, ela se apresenta como uma forma de fazer história, possibilitando diferentes visões e interpretações acerca da história vivida. "A história oral permite o registro de testemunhos e o acesso a "histórias dentro da história e, desta forma ampliar as possibilidades de interpretação do passado" (ALBERTI, 2005, p. 155).

Por isso, a utilização da história oral através das entrevistas é importantíssima para o desenvolvimento deste trabalho, pois, o mesmo busca discutir a partir de registros orais o que fora deixado de lado por muito tempo pela historiografia. Com isso:

> A entrevista de história oral é sempre um processo ideológico, isto é, que demanda a existência de pelo menos duas pessoas em diálogo, porém, não se nota de uma conversa e sim uma relação programada, atenta as gravações. Assim, os contatos humanos premeditados, se colocam como imprescindíveis, na elaboração da história oral (MEIHY, 2005, p.19).

Nesta perspectiva a História Oral, torna-se a base deste trabalho, pois a mesma busca analisar, debater e confrontar as memórias que giram em torno desta temática, possibilitando entender os caminhos percorridos no processo identitário desta comunidade chamada Pedra D´Água. Buscaremos, pois, analisar através das memórias de sujeitos remanescentes do quilombo Pedra d´Água, a partir do que a Ecléa Bosi (1987) denomina da memória dos velhos, pontuando que a memória transmite aquilo que não pode ser encontrado nos livros, pois cada um tem uma forma de ver, de sentir e de lembrar, visto que os acontecimentos podem ser lembrados de forma diferente por cada pessoa.

Buscamos problematizar os elementos fundantes no processo de reconhecimento e de formação de uma identidade étnica, trazendo os grupos étnicos, como sendo uma forma de organização social, a partir de Fredrik Barth (1998). Segundo o antropólogo norueguês, "na medida em que os autores usam identidades étnicas para caracterizar a si mesmo e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos nesse sentido organizacional" (BARTH, 1998, p.194). A partir desta perspectiva, tomaremos como base para a nossa pesquisa, os relatos orais de sujeitos pertencentes a essa comunidade quilombola, para que desta forma, possamos entender as relações estabelecidas com o posicionamento político de identidade deste grupo, enquanto remanescentes de quilombo.

2. Conceituando o termo quilombo

> "Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se enchem pilões neles" (MOURA, 1981, p.17)

Segundo o sociólogo Clóvis Moura, esta é a primeira definição de quilombo, destacado pelo o Rei de Portugal no final dos anos de 1740. O conceito apresentado na epigrafe acima, traz consigo alguns elementos que sintetizam o quilombo neste período e que se tornara base para as conceptualizações em torno das definições de quilombos por muito tempo. O primeiro ponto a ser destacado, pode ser caracterizado como a "fuga", ou seja, o quilombo sempre estava associado a escravos fugidos, buscando escapar da violência sofrida. No segundo elemento, para ocorrer a formação de um quilombo, ele

sempre teria que comportar uma quantidade mínima de negros "fugidos" no caso, teria que passar de cinco.

O terceiro destaca as "localizações" que demarcam o espaço geográfico, o qual sempre seria um local isolado, também constituído de difícil acesso, perto de uma natureza selvagem longe do mundo dito civilizado. Salientando que este isolamento acabou gerando um pensamento preconceituoso que os quilombos seriam locais fora do mundo social e do trabalho. No quarto elemento destaca-se o "rancho[3]", que é o tipo de moradia existente no local, muito pela a facilidade de encontrar e retirar os materiais diretamente na natureza e, assim, construir suas moradias. No quinto e último elemento podemos destacar os "pilões[4]", que é um instrumento que transforma grãos em alimentos, como por exemplo: grãos de milho, arroz, entre outros.

Segundo o Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808), dirigido por Ronaldo Vainfas (2000), "quilombos" foi o termo muito utilizado pelos portugueses para designar as povoações que foram construídas pelos escravos que fugiram dos cativeiros. Salientando que quilombos são apresentados na historiografia brasileira do século XVIII até os dias atuais. Muitos estudos abordam sobre o famoso Quilombo de Palmares em sua dimensão, o maior e mais longevo do período colonial, além das quantidades de membros que compunham aquele espaço. Todavia, como destaca o historiador Flávio Gomes (2016) existiram diversas formações e experiências de aquilombamentos no Brasil, não se restringindo a experiência de Palmares.

Historicamente a origem linguística da expressão "quilombo" veio do território africano, sobretudo do Zaire e Angola, na África central. Possivelmente, este termo trata-se de uma expressão que se originou dos povos de língua banto ("kilombo"), que veio com membros escravizados para a colônia portuguesa. Já para a cultura africana, o quilombo significa lugar cercado e fortificado: "... a história do quilombo, como a dos povos bantu, envolveu povos de regiões diferentes entre Zaire e Angola onde a instituição quilombola teria pertencido aos jagas aliados dos lunda que, na guerra, ficaram conhecidos como imbangala" (SILVA, 2003, p. 30).

[3] Rancho: é uma propriedade rural onde geralmente existe uma habitação e em sua volta, campos para criação de gado. Informação retirada do: https://www.dicio.com.br/pesquisa.php

[4] Pilões. É uma peça, geralmente de madeira, de extremidade arredondada, que serve para pilar, socar, esmagar ou triturar (café, milho, amendoim etc.). Informações retiradas: https://www.dicio.com.br/rancho

No Império, a definição de quilombo muda um pouco, como enfatiza Arruti (2008), os critérios tornaram-se mais amplos, visto que apenas a reunião de três escravos fugidos que formassem um rancho ou não já podia se constituir um quilombo.

Com a conceituação institucional da Fundação Cultural Palmares[5], a expressão "quilombolas" designa os descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos. A Fundação Cultural Palmares é responsável em organizar ações e projetos que busquem promover a igualdade racial, valorizar, preservar e difundir a história e o patrimônio cultural negro brasileiro, reconhecer a diversidade cultural brasileira e as contribuições da população negra na constituição do país. De maneira mais abrangente, a Associação Brasileira de Antropologia costuma definir as comunidades quilombolas como grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (O'DWYER, 2002, p. 18).

Durante a Republica o termo quilombo passará por "ressemantizações" ouse já, "ganha novos significados" desta forma, deixará de ser utilizado como sendo de ordem repressiva, de fuga e ganhara um novo discurso político e social como sendo símbolo de resistência. Para Arruti; "... o termo remanescentes, respondeu antes de mais nada, a necessidade de torná-la nomeáveis, adjetivando-os para que se fizessem visíveis e aceitáveis" (ARRUTI, 2006, p.79), ou ainda na perspectiva de Mello (2012) o termo remanescentes é sugestivo, pois revela a expectativa nas comunidades atuais, formas atualizadas dos antigos quilombos, ou ainda segundo Barth (1998) a auto definição torna-se um imperativo metodológico e conceitual.

2.1. As Representações do quilombo na Contemporaneidade

O quilombo na perspectiva de Abdias do Nascimento[6], a partir do seu livro O quilombismo, será abordado como sendo um movimento social de resistência cultural do povo negro. Em sua postura de ativista e em sua escrita traz uma proposta político social

[5] A Fundação Cultural Palmares (FCP), criada no Governo de José Sarney em 21 de março de 1988, sob decreto federal, Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, é uma resposta governamental às reivindicações do movimento social negro brasileiro que, à época, questionava sistematicamente a violência dirigida aos povos racionalizados no Brasil e a incapacidade do Estado de prover políticas públicas mais consequentes que pudessem fazer face ao problema (MOURA, 2021, p.06).

[6] Abdias Nascimento, considerado um dos maiores expoentes da cultura negra e dos direitos humanos no Brasil e no mundo fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo.

para os quilombos, possibilitando uma discussão sobre os quilombos no Brasil. Compreendendo-os como sendo espaços "comunitários" em que buscam "resgatar" sua liberdade e sua dignidade, sendo possível acontecer através da fuga, buscando um espaço físico onde pudessem viver e organizar-se enquanto uma sociedade livre.

> Os quilombos, que variavam segundo o tamanho das terras ocupadas e o número de habitante, via de regra mantinham bem organizada e eficiente produção agrícola, formas de vida social instituídas segundo modelos tradicionais africanos adaptados à nova realidade da América (NASCIMENTO, 1980, p.50-51).

Nesta perspectiva Abdias Nascimento apresenta o quilombo enquanto um espaço organizado e centrados em movimentos sociais e culturais, mantendo traços de suas raízes ancestrais. Beatriz Nascimento[7], por sua vez, uma mulher negra que se incomodava com a forma que é mostrado conceitualmente o quilombo na história, preocupava-se epistemologicamente e teoricamente com a forma que era difundida o conceito de quilombo no Brasil, levando-a mobilizar e a criticar a historiografia referente ao conceito de quilombos que o trata como algo inerte. Para Beatriz "o quilombo no seu sentido histórico, seria como um sistema social alternativo" (NASCIMENTO, 2021, p.115)[8].

Partindo deste ponto, podemos perceber que os quilombos não são territórios isolados, eles podem ser analisados a partir de uma rede de movimentos. Ainda refletindo sobre os conceitos tradicionais e contemporâneos, tendo como base, o termo "ressematização". Percebendo as novas ressignificações do termo quilombo. Tendo em vista, que o quilombo passou de algo pejorativo, excluído socialmente, para posteriormente a ser visto como fruto de resistência, para além disso, na atualidade o quilombo passou a ser caracterizado enquanto grupos étnicos. Barth (1998), relaciona à organização dos grupos étnicos como sinais "diacríticos". Salientando que essas novas maneiras de interpretar e estudar os grupos étnicos de remanescentes quilombolas vem

[7] Nasceu em 1969, aos 28 anos, Beatriz Nascimento cursou História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Maria Beatriz Nascimento nasceu em Aracaju, Sergipe, em 12 de julho de 1942. Oitava filha do casal Rubina Pereira do Nascimento e Francisco Xavier do Nascimento, teve nove irmãos. Sua trajetória foi marcada pela luta de reconhecimento da história do negro, ativista preocupava-se como era apresentada a história do negro na historiografia brasileira. https://www.cartacapital.com.br/opiniao/beatriz-nascimento-uma-intelectual-que-todo-mundo-precisa-reconhecer/.

[8] Segundo a historiadora, a história negra é uma história de movimentos de um povo que não desiste, não se acomoda e que luta por sua liberdade, ela repensa a trajetória negra e traz um novo conceito de negritude, de corpos, de quilombo, de transatlanticidade e de poesia, como podemos observar: "tudo que transporta o ar, nós revelamos, sonhamos coisas que existirão. Ainda que você sempre duvide. Nem todo o oprimido de visão é cego;
Quem rala a alma pelo o lado de fora sim (RATTS, 2007, p.35).

colocando-os em evidência, levando-os a se reconhecerem como sujeitos históricos (BARTH, 1998, p.189).

2.2. Refletindo sobre a Legislação quilombola

Analisando as legislações brasileiras acerca dos quilombos, encontramos um histórico de silêncios e invisibilidades, em grande medida por parte dos dispositivos legais, para com o uso da terra de uso comum[9] pelas comunidades quilombolas.

Na visão de Silva (2012), os primeiros quilombos que se formaram basicamente a partir da fuga de negros para os matos em busca de refúgio, como uma forma de sobreviver e resistir à escravidão a que foram submetidos ao longo da história. Nesta perspectiva, o direito à terra é determinante pelo o acesso desses povos a outros direitos importantes, como podemos observar;

> A partir da Constituição brasileira de 1988, o quilombo adquire uma significação atualizada, ao ser inscrito no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para conferir direitos territoriais aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado brasileiro (O'DWYER, 2002, p.13).

A partir destas informações, que garante o direito à terra, as comunidades quilombolas passam a adquirir uma grande visibilidade social, sendo integrados em uma nova categoria que passa a ser denominada de comunidade tradicional. Com isso, esses lugares não são mais vistos nem considerados como locais de fugitivos, mas sim, enquanto grupos de negros que lutaram e muitas vezes guerrearam contra uma violenta opressão que sofreram.

Apenas no final da década de 80, quando os parlamentares aprovam uma nova constituição para o Brasil. Essa Nova Carta Magna[10] irá reger o artigo 68 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias, que dará direitos importantíssimos aos remanescentes de quilombo, que estejam ocupando suas terras, cedendo-as de forma definitiva. O quilombo nesse momento, como destaca Ilka Leite, "é trazido novamente ao debate para fazer frente a um tipo de reivindicação que, à época, alude a uma "divida"

[9] Consistindo em grupos sociais que historicamente estabeleceram relações de uso comum com os recursos naturais (solos, hídricos, florestais), controlados por vários ramos familiares que compõem uma unidade social (ALMEIDA, 1996).

[10] **Constituição Federal de 1988** é a atual Carta Magna do Brasil, sétima constituição brasileira e sexta como república.

que a nação brasileira teria para os afro-brasileiros em consequência da escravidão" (LEITE, 2000, p.339).

Arruti (2008), destaca, por sua vez, que a formulação do Art. 68, se deu de forma improvisada, "encontramos pressupostos obscuros e confusos, um conhecimento muito limitado da realidade que nele se faria representar e uma discussão que em momento algum, apontou para o futuro" (ARRUTI, 2006, p.67). Nesse sentido, pode-se perceber que o artigo foi algo improvisado, precisando ser mais discutido, pois havia um desconhecimento dos "problemas sociais" enfrentados por esses grupos. Com isso, percebe-se que o artigo 68, busca em grande medida apresentar uma reparação, a uma dívida em relação aos negros escravizados, as atrocidades sofridas durante quase os quatro séculos de escravização, além de vivenciar uma abolição que não deu a estes sujeitos direitos sobre terras, entretanto os legisladores ainda estavam presos a definição de quilombos, enquanto isolados e com reminiscências dos antigos quilombos formados no período colonial.

Desta forma, apesar das críticas sofridas, é inegável que com a Constituição Federal de 1988 o "quilombo" ganhou um novo sentido, apresentado no art. 68 do ADCT[11], levando os mesmos a adquirir os direitos territoriais de comunidades remanescentes de quilombos, enquanto sujeitos de direitos. Tal perspectiva, permitirá uma visualização e desenho de uma cartografia inédita, buscando reinventar novas figuras do social reconhecida legalmente.

Para além do Art. 68, outras legislações atentam para que tais grupos tenham seus direitos assegurados. No **Art. 215**[12] da CF, a exemplo, o qual destaca a importância do pleno exercício dos direitos culturais e do acesso às diversas formas de cultura, além proporcionar a valorização, o incentivo e a difusão das diferentes manifestações culturais de um povo. Entendendo que é inerente ao ser humano a necessidade de expor seus pensamentos, suas opiniões e seu modo de ver a vida.

Já no Art. 216[13], da visibilidade aos bens considerados de natureza material ou imaterial, que são tomados individualmente ou de forma coletiva, aborda também,

[11] ADCT. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

[12] **Art. 215.** O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

[13] Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
I - As formas de expressão;
II - Os modos de criar, fazer e viver;
III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;

portadores de referência à identidade de cada povo, como também à ação, à memória dos diferentes grupos que formam a sociedade brasileira, nos quais se incluem as formas de expressão de uma sociedade. Nesse sentido, os Artigos. 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 foram fundamentais constitucionalmente, principalmente, por enfatizar a defesa dos direitos culturais que de certa forma, ajudou na formação de identidades do país.

Por fim, o artigo 68 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), ao reconhecer o direito à terra desses descendentes de negros, concedendo a proteção embasada nos direitos legais, garante aos cidadãos, o respeito e a igualdade que deve compor o sistema democrático do país. A partir do artigo 68 e do decreto 4.887[14], muitas comunidades negras de remanescentes de quilombolas, assim como foi o caso do quilombo Pedra D´Água, que pautada nos parâmetros legais conseguiram o seu tão sonhado reconhecimento diante de toda sociedade, algo que para eles significa para além da liberdade, mais equidade, respeito e dignidade humana.

3.1 Quilombo pedra d´água

A comunidade quilombola Pedra D´ Água, localizada no município de ingá- PB, teve seu reconhecimento enquanto comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 19 de abril de 2005. Em 18 de julho de 2008, através do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID, teve sua área delimitada em 132,4 hectares. Sua Portaria consta de 10 de janeiro de 2012, assinada pelo presidente do INCRA, Celso Lacerda, reconhecendo a Comunidade Pedra D'Água, como terras de comunidade remanescente de quilombola. Em 05 de dezembro de 2013, através de decreto a Presidente da República que declara interesse social, para fins de desapropriação, os imóveis rurais abrangidos pelo Território Quilombola Pedra D'Água, localizado no Município de Ingá, Estado da Paraíba.

A comunidade negra quilombo Pedra d´Água surgiu a partir de uma fuga, a qual se deu por ocorrência do movimento "quebra quilos[15]" (1874-1875) que tem uma grande influência de fazendeiros e comerciantes locais da cidade de Ingá. Em decorrência a esse levante, houve o envolvimento do negro Manoel Paulo Grande, que após o acontecido, teve que fugir para as terras que hoje se encontra o quilombo Pedra D´Água. Manoel

[14] Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
[15] Para mais detalhes ver: NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino**. Relatório Antropológico sobre o Quilombo Pedra D'Água.** Campina Grande, 2009.

Paulo Grande escolheu essa localidade por apresentar um difícil acesso, cercado por matas, morros e grandes pedras, um lugar propício para se esconder e se proteger da polícia local.

Desta forma, entende-se que o quilombo Pedra D´Água, se formou ainda no período da escravidão entre os anos de 1874- 1875, entendendo que o fim da escravidão negra só ocorrerá no dia 13 de maio de 1888 no papel e com a inauguração da república no ano seguinte. Sobretudo é possível entender que, mesmo após legalizado o fim da escravidão no país, continuaram práticas e o trato de violência que consagrava os costumes escravocratas. Foi para fugir destas amarras, libertando-se dos mandos e desmandos de um sistema que oprimia, surgindo o quilombo Pedra D´Água.

Desta forma, entendemos que os laços que constituem as identidades de um povo, são moldados através de suas origens e com o passar do tempo, as mesmas são intensificadas pelas as relações que são construídas ou desconstruídas pelos fatores sociais e globais, como também de outras influências internas e externas. Hall (2014), " As identidades nacionais e outras identidades "locais" ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização" (HALL, 2014, p.40), ou seja, as identidades são construídas a partir das relações estabelecidas dentro de um grupo através de seus saberes e fazeres.

A partir de um olhar mais acessível, esses sujeitos reavivaram e passaram a valorar sua identidade, tendo em vista, que os quilombos e o povo quilombola vivenciaram séculos de sua história sem nenhuma Legislação que os favorecessem com alguma Lei ou direito constitucional. O quilombo em seu itinerário histórico ampliou-se em grande medida por meio de lutas e da coragem em se libertar das amarras da escravidão e posteriormente de uma abolição sem reparação. Na fala de uma das moradoras "*hoje nós se reconhece como quilombola, sem medo, porque hoje nós temos direitos, antes a gente não sabia" (Entrevistada. Santos, Maria de Lurde-2022).* Embora, seja necessário compreender que ainda se tem muito a fazer, no sentido de valorizar e viabilizar meios que intensifiquem o respeito, o reconhecimento desses remanescentes de quilombos que fazem parte da construção da identidade brasileira.

O sentimento de pertencimento ao território da comunidade quilombola de Pedra D' Água, está intimamente relacionado ao sentimento de pertencimento a um grupo especifico e demarcado territorialmente nas terras do quilombo Pedra D´Água. Nas palavras dos moradores: *"Sim, eu mim identifico como quilombola, por que eu nasci e me criei aqui, aqui eu fui criança, moça e aqui tive minha família e sim, eu sou*

quilombola! " (Entrevistada, Santos, Tereza-2022). A partir destas palavras podemos perceber o pertencimento ao lugar, muito pelos laços de parentescos, sociabilidades e compadrios construídos no quilombo.

Nesta perspectiva, podemos destacar que as relações que caracterizam esses laços identitários entre os moradores do quilombo podem ser percebidos em suas falas quando os mesmos se referem ao ancestral comum, o senhor Manoel Paulo Grande e que denota a forte presença da ancestralidade na fala dos moradores.

> Foi meu tataravó que primeiro chegou aqui, o Manoel Paulo Grande, fugindo para nu morrer, home bravo, forte, tinha presença sabe, e vei pra cá aqui e acolá, ficou aqui sabe, até chegar o que você vê." (Entrevistado. Santos, José Paulo-2022)

A partir da fala deste senhor, José Paulo de 84 anos, podemos ver o reconhecimento deste ancestral comum, e isso é percebido na fala de todos os entrevistados, quando estes reportam quem foi o primeiro a chegar ao quilombo e povoa-lo. Outra característica reconhecida atualmente é a cor da pele, "*eu me identifico como negra sim! E como quilombola também! Sou negra quilombola. " (Entrevistada. Firmino, Luzinete-2022).*

Sendo importante salientar que durante muito tempo os moradores de Pedra D' Água não queria ser identificados como remanescentes de quilombo, pois por sempre sofreram perseguições, preconceitos e racismo como podemos ver nas palavras a seguir: *"antes eu não me identificada não, porque a gente sofria preconceito, ficavam olhando de lado, mas agora sim, por que a gente é negro mesmo, e agora a gente também tem direito" (Entrevistada. Silva, Carla-entrevistada- 2022)*. Com isso, podemos ver que a negação de sua identidade negra se dava em grande medida pelo medo de sofrerem preconceitos.

Isso se deve pela inferiorização, a desvalorização e estereótipos criados acerca da população negra. Vemos nas palavras acima, a marca da negação em se reconhecer negra, simplesmente por medo, por receio de assumir sua própria identidade, antes de ter um conhecimento étnico ou uma consciência de sua identidade. Para isso foi preciso todo um processo de desconstrução para que esses sujeitos se auto reconhecerem e se identificassem enquanto negros remanescentes de quilombo**.**

A comunidade Pedra D` Água passa por diversos momentos enquanto grupos étnicos, inicialmente negando sua negritude por medo de sofrer racismo e preconceito, esse cenário começa a mudar mais especificamente no ano de 2005, quando a comunidade

quilombola passa a ser reconhecida legalmente como sujeitos de direitos. Desta forma, a Identidade quilombola que se constrói no quilombo Pedra D´Água, se constituiu através das relações cotidianas que emerge a partir da luta pela sobrevivência, reinventando-se como sujeitos de direitos e de reconhecimento social e político.

Referências

ABA. Associação Brasileira de Antropologia. ABA. Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais, Rio de Janeiro: 1994, disponível em http://www.portal.abant.org.br/quem-somos/consultado. Acesso em 13 de maio de 2022

ACAADE. Quilombos da Paraíba, Disponível em; http://quilombosdaparaiba.blogspot.com.br/p/aacade.html. Acesso em 10 de maio de 2022.

ALBERTI, Verena. **Fontes orais: Histórias dentro da Históri**a. In: Fontes Históricas. Carla Bassanezi Pinsky (org.). São Paulo: Contexto,2005, p.155-202.

ALMEIDA, Alfredo W. B. **Os Quilombos e as Novas Etnias**. In: Quilombos: Identidade étnica e territorialidade. Eliane Cantarino O'Dwyer (org). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais.** Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 6, n. 1, p. 9-32, maio 2004.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: Antropologia e História do processo de Formação Quilombola**. Bauru: Edusc,2006

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras** In. POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FERNART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998

CHARTIER, Roger. "**Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais**. " In: A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988, p. 13-28.

FERREIRA, Alexandre. **Ingá: Retalhos da história... Resquícios de Memória/** Alexandre Ferreira- Campina Grande: Cópias &Papéis. 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade**. IN. Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva (org). 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: Questões conceituais e Normativas**. Etnográfica, vol. IV, 2000. P.333-354.

LEITE, Ilka Boaventura. **O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais**. Ilka Leite Boaventura. Revista Estudos Feministas, v. 16, n. 3, p. 965-977, 2008.

LE GOFF, Jackes. **História e Memória**. Tradução Bernado Leitão et al. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. P.571

MOURA, Maria Aparecida. **Racismo estrutural, epistemologia da ignorância e a produtividade do discurso colonial: cartografia de controvérsias sobre a tentativa de desfazimento do acervo bibliográfico da Fundação Cultural Palmares**. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, e 5789, nov. 2021.https://doi.org/10.18617/liinc.v17i2.5789.

MEIHY, José C. S. Bom. **História Oral: Como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto,2007.

MOURA, Cloves, **Quilombos, Resistencia ao escravismo**. Cloves Moura. Seré princípios, Editora. Ática. 3º edição. 1993.

NASCIMENTO, Beatriz Nascimento, **Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição.** São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz 1942-1995. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos** / Beatriz Nascimento; Organização Alex Ratts. IEd. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

NASCIMENTO. Abdias do. **O quilombismo**. Documentos de uma militância pan-africana. Abdias Nascimento. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1980

NASCIMENTO, Abdias, Nascimento. **Quilombismo**. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino**. Relatório Antropológico sobre o Quilombo Pedra D'Água.** Campina Grande, 2009.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-82.

RATTS, Alexsandro (Alex) J. P. **Eu sou Atlântica: Sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento.** 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial / instituto Kuanza, 2007. v. 1. 136p. (Foto: Imagem retirada do site UNILAB)

SILVA, Martiniano José. **Quilombos no Brasil Central: Violência e Resistência Escrava**. Goiânia: Kelps, 2003.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial, 1500 á 1808**. Ronaldo Vainfas. Editora Objetiva. 2000

NASCIMENTO, Beatriz 1942-1995. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos** / Beatriz Nascimento; Organização Alex Ratts. I Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

RATTS, Alexsandro (Alex) J. P. **Eu sou Atlântica: Sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento.** 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial / instituto Kuanza, 2007. v. 1. 136p. (Foto: Imagem retirada do site UNILAB)

PPP. **Projeto Político pedagógico, Escola José Pontes da Silva**. Secretaria de Educação Cultura e Turismo, ingá-PB, 2021.

História na rede - as redes sociais como proposta de construção de saberes históricos

Hudson Rezende de Araujo[1]

A História é uma disciplina que pode ser ensinada e aprendida em diferentes ambientes, tais como escola, universidade e internet. Cada um desses ambientes têm suas especificidades, desafios e potencialidades para a construção do conhecimento histórico. Neste texto, vamos discutir como a História pode ser trabalhada como conteúdo nesses três espaços, citando dois autores como referência.

Na escola, a História faz parte do currículo das Humanidades, e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018) tem como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes de sua identidade e diversidade cultural. A História escolar deve abordar temas relevantes para a compreensão do passado e do presente, respeitando as diferentes perspectivas e vozes dos sujeitos históricos. Um dos desafios desta disciplina na escola é superar a visão eurocêntrica e linear da História Universal, que privilegia a narrativa da civilização ocidental como modelo de progresso e desenvolvimento. Nesse sentido, é importante incluir no Ensino de História as narrativas dos povos indígenas, africanos, asiáticos e outros grupos sociais que foram marginalizados ou silenciados pela historiografia oficial.

Na internet, a História é um conteúdo que pode ser acessado e compartilhado por meio de diferentes plataformas digitais, como *sites*, *blogs*, *podcasts*, vídeos, Redes Sociais etc. A internet oferece uma grande quantidade e diversidade de informações sobre o passado, mas também exige um cuidado maior na seleção e na avaliação das fontes históricas. A internet também possibilita uma maior interação e participação dos usuários na produção e na difusão do conhecimento histórico. Uma das possibilidades em Ensinar História na internet é garantir a qualidade e a confiabilidade das informações históricas, evitando a propagação de fake news, mitos ou distorções sobre o passado.

[1] Universidade Federal de Roraima. E-mail: profhudsonaraujo@gmail.com

No entanto, o estudo desses conteúdos não pode ser feito sem uma análise reflexiva sobre a construção dos mesmos. A necessidade de reflexão do conteúdo histórico é um tema que interessa a todos os estudiosos da História e da sociedade. É preciso analisar criticamente as fontes históricas, os métodos de pesquisa e as interpretações dos historiadores.

O Ensino de História, é uma prática educativa que visa desenvolver nos estudantes habilidades e competências para analisar criticamente as fontes históricas, os processos históricos e as narrativas históricas. O Ensino de História também busca promover a formação cidadã dos estudantes, estimulando o respeito à diversidade, aos direitos humanos e à democracia. Segundo Bittencourt

> O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de "grandes homens" para uma "nova" disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da História mundial. (BITTENCOURT, 2018, p 127).

Já o Saber Histórico se constitui em diferentes ambientes, que possuem características próprias e demandas específicas. Na escola, o saber Histórico Escolar também é produzido em currículos e livros didáticos, que orientam os professores e os alunos na abordagem dos conteúdos históricos. Na academia, o saber Histórico é produzido por meio da pesquisa científica, que busca ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o passado. Para o historiador Marc Bloch, um dos fundadores da Escola dos Annales, "a História é a ciência dos homens no tempo" (BLOCH, 2002, p. 55). Para ele, a História deve se interessar por todos os aspectos da vida humana, desde a economia e a política até a cultura e a mentalidade, buscando uma compreensão global e crítica da realidade histórica.

Cada um desses ambientes apresenta desafios e oportunidades para o Ensino de História. Na escola e na academia, recomenda-se adequar os conteúdos históricos aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos, buscando tornar as aulas mais atrativas e significativas, assim como, dialogar com as diferentes áreas do conhecimento e com a sociedade em geral, buscando contribuir para a produção e a difusão do saber Histórico. Nos meios digitais, utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e criativa, buscando estimular o interesse e a participação do público pela História.

Nessa perspectiva, Fernandes aponta que os Conteúdos Históricos

> é influenciada por diálogos estabelecidos com as tradições e memórias da escola, com reflexões historiográficas (novos temas, conceitos, pesquisas, documentação…), com exigências da sociedade de cada época (que delineiam suas finalidades políticas, sociais e educativas), como também com proposições dos estudos e reflexões educacionais. Assim, constantemente, há demandas para mudanças e/ou permanências.(FERNANDES, 2018, p. 152)

Assim, podemos entende que a História como Conteúdo é uma forma de construir e mobilizar o saber Histórico em diferentes ambientes, levando em conta as especificidades e as demandas de cada um deles mas também o tempo ao qual esse saber está sendo transmitido, pois ele carrega essa temporalidade arraigada em seus objetivos. O Ensino de História deve ser capaz de adaptar-se a esses ambientes, aproveitando suas potencialidades e superando suas limitações.

O que é Conteúdo Histórico e quais são suas abordagens? Essa é uma questão que pode interessar a estudantes, professores e pesquisadores da área de História, bem como a qualquer pessoa que queira compreender melhor o passado e o presente. Neste texto, vamos tentar responder a essa pergunta, apresentando teóricos e autores sobre o tema. As abordagens do Conteúdo Histórico são as formas como o historiador organiza, seleciona e explica os fatos históricos, de acordo com seus objetivos, perspectivas e conceitos. As abordagens podem variar conforme o recorte temporal, espacial, temático e social que o historiador escolhe para estudar, bem como conforme as teorias e correntes historiográficas que ele segue ou dialoga.

Para entender a construção desse Conteúdo, é necessário entender como identificamos a disciplina de História, que é como um campo de conhecimento autônomo, pois a disciplina escolar não realiza apenas uma transposição didática entre saberes maiores e menores. Dentro dessa concepção, Ricon aponta que

> Para esse modelo interpretativo, a própria percepção hierárquica entre os saberes se vincularia mais a fenômenos de poder de determinados setores da sociedade do que a questões de ordem epistemológica. Com isso, as disciplinas escolares apresentariam autonomias ante os conhecimentos acadêmicos referenciais e, a partir de seus questionamentos internos, estabeleceriam a cultura escolar. No que diz respeito ao ensino de História, nesse modelo se localiza o professor que dá protagonismo ao aluno enquanto sujeito histórico em seu cotidiano, que problematiza os aspectos narrativos e encaminha seu ofício de professor-pesquisador a uma educação histórica, na qual a formação crítica da consciência é fundamental. Neste modelo, portanto, é fundamental a percepção de que os saberes da experiência são essenciais para a construção do conhecimento escolar histórico. (RICON, 2021, p. 12)

A Historiografia, que é o estudo das diferentes abordagens do Conteúdo Histórico ao longo do tempo e dos lugares, mostra como a escrita da História está sempre em

constante transformação e debate, refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas de cada época e de cada sociedade.

O Conteúdo Histórico na escola e na sala de aula é um tema que tem gerado muitas discussões entre os Historiadores e Professores de História. Assim, Cerri faz uma crítica a educação tradicional, ou seja, de uma perspectiva mais factual e descritiva, privilegiando o conhecimento de datas, nomes e fatos relevantes para a formação da identidade nacional e cultural, uma vez que "trata-se do modelo educacional – clássico, em que o ato de ensinar se resume a um sujeito 'cheio' que preenche com seu conhecimento um sujeito 'vazio', o aprendiz que reproduz o saber do mestre" (CERRI, 2001, p.26). Sendo assim, o Ensino de História deve se basear em uma visão crítica e problematizadora da realidade, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e compreender os processos históricos e suas implicações no presente.

Colaborando com Cerri, Machado afirma que

> Para que o ensino de História seja eficaz, dentro de uma perspectiva baseada na empatia histórica, os estudantes precisam construir uma relação com as fontes que vão além de um primeiro olhar, tendo sempre em mente os fundamentos básicos para compreensão de determinados conceitos a partir do seu tempo. É fundamental que consigam compreender e explicar objetivos, valores, práticas, daquele determinado momento histórico. Assim, seria possível confrontar diferentes realidades no tempo, contrapor valores e analisar soluções para os problemas sociais de certo momento histórico, partindo do seu conhecimento tácito (MACHADO, 2017, p. 59).

Diante disso, segundo ele, o conteúdo histórico na escola deve estimular o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, levando-os a questionar as versões oficiais e hegemônicas da História e a valorizar as diferentes vozes e experiências dos sujeitos históricos.

Já um dos historiadores que defende uma outra abordagem é Marco Antônio Villa, que sustenta que "o Ensino de História deve ser um ensino para a memória, para o resgate do passado comum, para a preservação do patrimônio histórico e cultural" (VILLA, 2010, p. 23). De acordo com ele, o conteúdo histórico na escola deve transmitir aos alunos um conjunto de informações básicas e essenciais sobre a História do Brasil e do mundo, enfatizando os acontecimentos mais marcantes e os personagens mais ilustres da nossa trajetória histórica.

Outro conceito essencial para entendermos a História como Conteúdo é o de Conhecimento Histórico Escolar que é uma forma de construir e mobilizar o saber sobre o passado humano, levando em conta as diferentes perspectivas e interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo. O livro didático é um dos principais instrumentos para a

difusão do conhecimento histórico escolar, mas também é um objeto cultural que reflete as disputas e os projetos educacionais de cada época e lugar.

Para isso, é fundamental que o professor de História não se limite a transmitir os conteúdos do livro didático ou da internet, mas que estimule os alunos a conhecerem as obras e as ideias de diferentes historiadores. Tanto Historiadores quanto Professores de História, são os profissionais que produzem o conhecimento histórico, a partir de pesquisas em fontes primárias e secundárias, e que dialogam com outros desta área em busca de novas interpretações e abordagens.

Uma das formas de divulgar e valorizar o Conteúdo Histórico é utilizando-se de mídias sociais. Essa estratégia pode atrair a atenção do público, estimular o debate e a reflexão crítica, e ampliar o alcance da informação histórica.

As mídias sociais são plataformas digitais que permitem a interação, a comunicação e a criação de conteúdo pelos usuários. Elas podem ser usadas como ferramentas educativas, culturais e políticas, desde que sejam respeitados os direitos autorais, as fontes e a veracidade das informações, no entanto, de acordo com Recuero

> Há poucos estudos com essa perspectiva, e, menos ainda, enfocando a realidade brasileira. Compreender como esses grupos são expressos na Internet é um ponto importante para se entender também como a comunicação mediada pelo computador está modificando a sociabilidade contemporânea. Não se trata de um lugar comum, afinal de contas, o uso da Internet tem crescido de forma constante no mundo inteiro, e, de uma forma especial, esse uso para a comunicação. (RECUERO, 2009, p. 164)

A BNCC enfatiza o potencial das tecnologias digitais para realizar atividades em todas as áreas do conhecimento como "buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais" (BRASIL, 2018, p. 474), ainda, no que se refere à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, indica que:

> os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (BRASIL, 2018, p. 562)

Diante disso, destaca-se a importância de os jovens desenvolverem habilidades críticas e analíticas para formular hipóteses e argumentos com base em dados confiáveis e sólidos. A elaboração de hipóteses é fundamental para o diálogo e a investigação científica, pois permite o questionamento e o autoquestionamento, em vez de aceitar

verdades absolutas sem questionar. Isso é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a tomada de decisões informadas.

Comentar citações de autores é uma forma de apresentar o conteúdo histórico de maneira criativa, contextualizada e relevante. As citações podem ser extraídas de livros, artigos, discursos, entrevistas ou outras obras que tenham valor histórico ou que dialoguem com a atualidade. Elas podem ser usadas para ilustrar, exemplificar, comparar ou questionar algum aspecto da História.

Ao comentar uma citação, é importante explicar quem é o autor, em que contexto ele produziu a obra, qual é o significado e a importância da citação para a História e para o presente, e quais são as possíveis interpretações ou críticas que podem ser feitas. Também é importante relacionar a citação com outros autores, fontes ou acontecimentos históricos que sejam pertinentes.

Todavia, deve-se ressaltar que as mídias sociais é apenas uma das formas de divulgação do Conteúdo de História, pois existem uma infinidade de formas de produzir, difundir e aprender, sendo que o objetivo e principal como do Ensino é a aprendizagem.

1.1 Como se aprende História

A Aprendizagem Histórica é um conceito que se refere ao processo pelo qual os sujeitos constroem significados sobre o passado, a partir de diferentes fontes e perspectivas históricas. A Aprendizagem Histórica não é apenas um resultado de uma transmissão de conhecimentos, mas uma atividade cognitiva e social que envolve a interpretação, a compreensão e a avaliação crítica das narrativas históricas.

Essa Aprendizagem Histórica já passou por várias modificações e estamos vendo diante de nossos olhos, dentro e fora da escola, essa transformação acontecendo, e precisamos estar atentos, conforme afirma Flávia Caimi

> Diversas teorias da aprendizagem têm afirmado, ao longo de décadas, que os jovens aprendem ativamente, não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com os saberes dos professores. Ainda que essa ideia seja praticamente consensual entre os educadores atualmente, a implicação disso se coloca de maneira muito contundente e impactante nessa era digital em que nos encontramos, obrigando que todos os principais interessados na educação das novas gerações – pais, professores, gestores de políticas públicas e outros – olhem com muita atenção para os seus valores, reflitam sistematicamente sobre esse cenário e busquem o melhor caminho para conduzir os processos educativos. (CAIMI; NICOLA, 2015 p. 63)

Existem diferentes abordagens teóricas e metodológicas para estudar e promover a Aprendizagem Histórica, que se baseiam em diferentes pressupostos epistemológicos e ontológicos sobre a natureza da História e do conhecimento histórico.

Para que a aprendizagem histórica ocorra de forma significativa, é preciso considerar alguns aspectos fundamentais, como: a relação entre o conhecimento histórico escolar e o acadêmico; a diversidade de fontes e narrativas históricas; os conceitos e categorias que estruturam o pensamento histórico; e a relevância da História para a vida prática dos estudantes. Nesse sentido, alguns autores têm contribuído com reflexões teóricas e metodológicas para a renovação da prática de Ensino de História. Conforme afirma Schmidt e Urban:

> Na perspectiva de uma educação histórica, o objetivo do Ensino de História é que se construa uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos e as alunas aprendem e o que os historiadores, as historiadoras, os filósofos e as filósofas da História pensam e produzem na academia. (SCHMIDT; URBAN, 2018).

Neste sentido, a Aprendizagem Histórica não se limita à memorização de fatos e datas, mas requer uma abordagem crítica e reflexiva sobre os conteúdos históricos, os conceitos históricos e as narrativas históricas. A Aprendizagem Histórica também implica uma relação com a vida prática, pois permite aos sujeitos situarem-se no tempo e no espaço, reconhecerem a diversidade e a alteridade, e participarem da construção da memória e da cidadania, conforme afirma Maria Auxiliadora Schmidt

> Os significados do que é 'aprender História' têm acompanhado e fundamentado os processos de produção da História enquanto disciplina escolar no Brasil. Neste sentido, diferentes abordagens da aprendizagem histórica têm servido de referência para questões, como propostas curriculares e manuais didáticos destinados à formação de alunos e professores. (SCHMIDT, 2009).

E com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), surgem novas possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. Por um lado, temos acesso a uma grande quantidade e diversidade de fontes históricas disponíveis na internet, que podem enriquecer nossos estudos e ampliar nossas perspectivas. Por outro lado, precisamos ter um olhar crítico e reflexivo sobre essas fontes, verificando sua origem, autoria, contexto e intenção. Conforme afirma Danilo Silva

> A usabilidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no século XXI, nos diversos setores das sociedades, e o uso recorrente dessas tecnologias na educação, tem levado à produção expressiva de aplicativos, programas, softwares educacionais desenvolvidos em vários países para atender às demandas dos estudantes (na Educação Básica, em sua maioria, nativos digitais e também no Ensino Superior) e professores – sujeitos

> diretamente envolvidos no processo educativo institucionalizado –, bem como dos interesses decorrentes da lógica do mercado financeiro. (SILVA, 2018, p. 43)

Nesse sentido, é importante que os Professores de História utilizem as TDIC como possibilidade pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento histórico pelos estudantes. Isso implica em planejar atividades que envolvam o uso das TDIC de forma criativa, significativa e colaborativa, estimulando os estudantes a pesquisar, selecionar, analisar e produzir fontes históricas digitais.

No entanto, o uso dos meios digitais na Aprendizagem Histórica também requer uma postura crítica e reflexiva por parte dos estudantes e professores, que devem ser capazes de analisar as fontes com rigor metodológico, contextualizar as informações, comparar diferentes pontos de vista e construir argumentos coerentes e fundamentados. Além disso, os meios digitais também podem favorecer a participação ativa dos estudantes na produção de conhecimento histórico, estimulando a criatividade, a colaboração e a comunicação.

Por fim, a carência em lidar com a diversidade e a pluralidade das narrativas históricas nos meios digitais, ou seja, de não aceitar acriticamente as versões dominantes ou hegemônicas sobre o passado, mas sim reconhecer e valorizar as diferentes vozes e memórias que compõem a História.

Diante desses desafios e potencialidades, é fundamental que os Professores de História se apropriem dos meios digitais como recursos pedagógicos que podem enriquecer suas práticas docentes. Para isso, é preciso planejar atividades que articulem os objetivos de aprendizagem histórica com as características dos meios digitais escolhidos. Além disso, é preciso acompanhar e avaliar os processos de aprendizagem dos estudantes por meio dos meios digitais, considerando seus interesses, necessidades e dificuldades.

1.2 - O Professor de História na atualidade

História é uma ciência que estuda o passado humano em suas diversas dimensões: política, econômica, social, cultural, etc. A História não é apenas um conjunto de fatos e datas, mas uma forma de compreender e interpretar os processos históricos que envolvem os sujeitos e as sociedades ao longo do tempo.

O Professor de História deve estimular o pensamento crítico, a curiosidade e a pesquisa dos alunos, utilizando fontes variadas e confiáveis, como documentos, livros,

filmes, mapas, imagens, etc. Também deve promover o diálogo, o respeito e a tolerância entre os alunos, valorizando a diversidade cultural e a pluralidade de opiniões. Monteiro afirma que a

> relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente é fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa, tais como as questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos. (MONTEIRO, 2001, p. 121)

Diante disso, o Professor de História deve estar atento às mudanças sociais, políticas e culturais que ocorrem no mundo, e relacioná-las com os conteúdos históricos. O Professor de História deve também atualizar seus conhecimentos e metodologias, buscando novas formas de ensinar e aprender História. Tem ainda um papel fundamental na atualidade, pois contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

O papel do docente de História na atualidade é fundamental para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Em um mundo marcado por conflitos, desigualdades e desafios sociais, ambientais e políticos, o Ensino de História pode contribuir para compreender o passado, o presente e o futuro de forma contextualizada e problematizada. Nesse sentido, o Professor de História tem a responsabilidade de selecionar e organizar os conteúdos históricos, de acordo com os objetivos pedagógicos e as diretrizes curriculares, de forma a promover o diálogo, a diversidade e a pluralidade de perspectivas e fontes históricas. Além disso, o Docente de História pode utilizar metodologias ativas e participativas que estimulem o protagonismo, a curiosidade e a criatividade dos alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita, pesquisa, análise e interpretação crítica de documentos e fenômenos históricos.

Mario Carretero propõe que "o Ensino de História deve promover uma educação para a cidadania democrática, baseada no reconhecimento da diversidade cultural e na valorização dos direitos humanos" (CARRETERO, 2007, p. 13). Portanto, o papel do Professor de História é essencial para a educação de qualidade e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Ainda diante dessa perspectiva, outro ponto que merece destaque é a formação do Professor, que se torna um tema importante, para César Bressain

> O mundo está em constante transformação, tudo se renova rapidamente. O profissional do ensino de História e o professor Pedagogo não pode ficar estagnado no tempo. A formação continuada é tudo aquilo que proporciona

> capacitação e aprimoramento ao professor para os inúmeros desafios que encontra no seu cotidiano, principalmente na sala de aula, seu lugar de trabalho por excelência. (BRESSAIN, 2020, p. 7)

Fica evidente que a prática do Ensino de História na contemporaneidade é complexo e desafiador, mas também gratificante e relevante para a formação integral dos estudantes. O docente deve ser um mediador entre o Conhecimento Histórico Científico e o Conhecimento Histórico Escolar, não como uma sobreposição do primeiro sobre o segundo, mas buscando sempre articular os saberes históricos com os interesses, as necessidades e as vivências dos alunos.

O Professor de História como pesquisador é aquele que busca constantemente atualizar seus conhecimentos sobre os temas que ensina, dialogando com a historiografia e as novas produções acadêmicas. É também aquele que investiga a realidade escolar em que atua, levando em conta as demandas, os interesses e as dificuldades dos alunos, bem como as condições materiais e institucionais do seu trabalho. Segundo Fagundes

> Um quadro teórico, por sua vez, pode ser usado para orientar e comparar questões de pesquisa que ainda estão em processo de construção ou que necessitam de aperfeiçoamento. Para isso, um conjunto de princípios é formulado de maneira que explique fatos ou fenômenos, sobretudo aqueles que têm sido testados e possuem uma aceitação ampla, mas que não se aplicam a uma determinada realidade social, o que parece ser o caso dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo na atualidade. Esse conjunto de princípios podem ser usados para prever, criar ou inovar um fenômeno em estudo (FAGUNDES, 2016, p. 284).

Como produtor de conteúdo e conhecimento, o Docente de História é aquele que não se limita a reproduzir os livros didáticos ou os currículos oficiais, mas que elabora seus próprios materiais pedagógicos, adaptando-os às necessidades e aos objetivos de cada turma. É também aquele que utiliza diferentes recursos didáticos, como filmes, músicas, jogos, mapas, imagens, documentos, entre outros, para enriquecer suas aulas e despertar o interesse dos alunos. Segundo Azevedo

> O processo de validação da produção da pesquisa no ensino de História requer demonstração escrita e oral. Ao final dos trabalhos de investigação é preciso materializar os resultados da pesquisa. Duas situações são necessárias: a produção de um texto escrito e a comunicação oral deste. Nos registros acerca da execução da pesquisa, tudo pode ser afirmado posto que fruto de produção científica. As afirmações, contudo, dependem de argumentação sólida. Os argumentos podem ser construídos com base de natureza teórica ou empírica. Organizados coerentemente, os argumentos denunciarão a produção pessoal do futuro professor-pesquisador. (AZEVEDO, 2012, p. 123)

O Professor pesquisador e produtor de conteúdo e conhecimento histórico é reconhecido por vários historiadores que se dedicam ao estudo do Ensino de História. De

acordo com Marlene Grillo (2006, p. 10) o Professor que se vê como um pesquisador de sua própria prática e a transforma em objeto de investigação tem um impacto positivo no desenvolvimento da autonomia do aluno. Isso ocorre porque o aluno é exposto a um ensino de melhor qualidade educativa e tem no professor um modelo de experimentação, ousadia, risco e tomada de decisão. Isso pode ser uma referência importante para a formação do aluno. Em outras palavras, o professor que reflete sobre sua prática e busca melhorá-la constantemente pode inspirar seus alunos a fazerem o mesmo em suas próprias vidas. Isso pode levar a um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e enriquecedor para todos os envolvidos.

A importância do uso da internet para o Ensino de História é confirmada por vários historiadores que defendem a necessidade de atualizar as práticas pedagógicas e de dialogar com as tecnologias digitais. Por exemplo, Fonseca que argumenta que:

> O uso da internet no Ensino de História pode ser um instrumento valioso para a construção do conhecimento histórico pelos alunos, desde que seja utilizado de forma crítica e criativa. A internet pode ampliar as possibilidades de pesquisa, de acesso a fontes diversas, de intercâmbio de experiências e de produção de novos saberes. No entanto, é preciso que o professor esteja atento aos limites e aos problemas que esse recurso também apresenta, como a falta de confiabilidade das informações, a superficialidade das análises, a fragmentação dos conteúdos, entre outros. (FONSECA, 2003, p. 25)

Portanto, o Professor de História tem uma grande importância em utilizar diferentes mecanismos para ensinar História, dando ênfase no uso da internet como recurso didático. Diante disso, Schmid afirma que o "professor deve ser um produtor de conteúdos didáticos específicos para o Ensino de História" (2010. p. 9), sendo assim, é de grande valia que esses docentes assumam sua posição dentro e fora da internet como criadores de conteúdo que são de fato.

Esse uso pode enriquecer as aulas de História e torná-las mais dinâmicas e interessantes para os alunos, além de favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação cidadã dos mesmos.

Essa necessidade do uso do uso dos meios digitais para o Ensino de História, nos leva ao conceito de Historiografia Escolar Digital que é um tema que vem ganhando cada vez mais relevância no campo do Ensino de História, especialmente diante dos desafios impostos pela cultura digital e pelas políticas curriculares. Mas o que significa esse conceito e como ele se relaciona com a prática docente e discente nas escolas da educação básica?

Conforme defende Marcella Albaine Farias da Costa, autora do livro "Ensino de História e Historiografia escolar digital", a Historiografia Escolar Digital é "menos o meio pelo meio e mais a forma como o professor vai se apropriar do referido meio em prol do seu objetivo pedagógico" (2021, p. 181). Ou seja, trata-se de uma forma de produzir e construção Conhecimento Histórico Escolar que leva em conta as especificidades do meio digital, como a interatividade, a multimodalidade, a hipertextualidade e a colaboratividade, no entanto, não o colocando como a única forma de ensinar História, mas um meio.

A Historiografia Escolar Digital não se confunde com o uso de tecnologias digitais na sala de aula, mas sim com uma mudança de paradigma na forma de pensar e fazer História na escola. Isso implica em reconhecer o papel ativo dos alunos como produtores e não apenas consumidores de História, bem como o papel dos professores como orientadores e mediadores desse processo. Além disso, significa valorizar as diversas fontes e linguagens que o digital oferece, como imagens, vídeos, áudios, mapas, jogos, redes sociais, entre outras.

Neste sentido, a Historiografia Escolar Digital representa uma oportunidade para renovar o Ensino de História e torná-lo mais significativo e engajado com as demandas da sociedade contemporânea. No entanto, para que isso se efetive, é preciso superar alguns obstáculos, como a falta de formação específica dos professores para lidar com o digital, a resistência às mudanças curriculares e metodológicas por parte de alguns segmentos da comunidade escolar e a precariedade das condições materiais e infraestruturais das escolas públicas.

Referências

AZEVEDO, Crislane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 108-126, nov. 2012. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Reflexões sobre o ensino de História”. In:Estudos Avançados, 32 (93), pp. 127-149, 2018.

BLOCH, Marc. Apologia da história, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRESSANIN, CEF FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES . Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID4863_02102020115534.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? História & Ensino, Londrina, v.21, n.2, p.105-124, jul./dez. 2015.

CARRETERO, Mario. Ensino de história e memória coletiva. Porto Alegre: Aitmed, 2007.

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. DOI: 10.5212/Rev.Hist.Reg.v.15i2.264278. Revista de História Regional, [S. l.], v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380. Acesso em: 20 abril. 2023.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino de História e historiografia escolar digital. Curitiba: CRV, 2021.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016, p. 281-298.

FERNANDES, A. T. de C. Ensino de História e seus conteúdos. Estudos Avançados, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 151-173, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180036. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152566. Acesso em: 5 de maio de 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e ensinar história. - Belo Horizonte: Dimensão, 2003.

GRILLO, M. C. et al. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. Disponível em: <https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula2.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

MACHADO, Clayton. Práticas teatrais no ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire. Florianópolis: UFSC, 2017.

MONTEIRO, A. M. F. D. A. C. Professores: entre saberes e práticas. Educação & sociedade, v. 22, n. 74, p. 121–142, 2001.

RECUERO, R. Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

RICON, Leandro Couto Carreira. Ensino, Pesquisa e Escrita da História: Reflexões sobre Impasse e Diálogos Possíveis. In: Textos sobre Ensino de História. Recife: EDUPE, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; URBAN, Ana Claudia. O que é Educação Histórica. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

_____. A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS E PROFESSORES EO COTIDIANO EM AULAS DE HISTÓRIA . Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 maio. 2023.

SILVA, D. G. da; ALONSO, K. M. Formação on-line e praticantes culturais: elementos sócio-históricos em contextos de formação na cultura digital. Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 108–127, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i1.7794. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7794. Acesso em: 23 de abril de 2023.

VILLA, M. A. . A revolução de 1932: Constituição e cidadania. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010. v. 1. 104p .

Afetos, diversidade e tecnologias

(GRD 2 – presencial)

O audiovisual como ferramenta no Ensino de História: a presença das benzeideiras em Tupaciguara-MG

Mariana Pinhal Costa[1]

Apresentação da temática

A benzeção é uma forma de gerar vida e expressar sentidos especiais entre quem benze e é benzido. É normalmente praticada por mulheres, cujos conhecimentos e práticas proporcionam um sentimento de pertencimento a uma comunidade unida pela fé e solidariedade. A benzeção é repleta de símbolos e rituais próprios que são preservados há gerações. Essa tradição está em harmonia com a preservação de elementos naturais, como plantas e ervas, que precisam existir e serem bem cuidadas para a eficácia das orações e protocolos da benzedeira.

Dito isso, é preciso que compreendamos a relevância da temática para o Ensino de História, sobretudo na valorização das identidades e memórias compartilhadas, na defesa dos conhecimentos populares e ancestrais, e pela importância das trocas de experiências e afetos que os temas cotidianos permitem se fazer em sala de aula. Pensando nisso, a proposta deste artigo é apresentar o processo de produção e apresentação do documentário "Eu que te benzo, Deus que te sare": Saberes e práticas das benzedeiras de Tupaciguara-MG[2].

Para começar, buscaremos aqui contextualizar as intenções ao produzir um vídeo documental como ferramenta pedagógica a ser utilizada por professores da rede básica de ensino. A nossa principal intenção está em apresentar o universo da benzeção, através das lógicas, memórias e saberes das próprias benzedeiras. Entendemos que, todos têm voz, mas é preciso reservar um lugar para que essas vozes ecoem dentro dos espaços educativos e mostrar aos alunos que suas bisavós, avós, tias e mães são sujeitos atuantes

[1] Formada em História pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: marianapcosta13@gmail.com
[2] O documentário "Eu que benzo, Deus que te sare" foi defendido como Trabalho de Conclusão de Curso pelo Instituto de História (INHIS) na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2023.

dentro da história, sendo essenciais para compor determinadas teias e comunidades envoltas por dinâmicas únicas e que conferem um sentido singular às relações estabelecidas.

Nossas protagonistas e narradoras da benzeção, são moradoras do município de Tupaciguara e vivenciaram processos distintos em suas caminhadas. Maria Vieira Costa, é minha avó paterna e benzedeira há muitos anos, seguindo as tradições que herdou de sua família, mais especificamente de seu pai, Querubino Vicente Ferreira. Já Eloiza Aparecida Borges, nossa outra entrevistada, nasceu no dia 27 de setembro de 1954 em Douradinho-MG. Aos treze anos se mudou para Tupaciguara, onde vive com idas e vindas. Herdou do avô a missão de benzer, e conta que sobreviveu a vinte e nove picadas de cobras, graças ao seu dom e à sua fé.

Para situarmos a nossa pesquisa, optamos aqui, por explicar o passo a passo da produção do trabalho acima mencionado "Eu que te benzo, Deus que te sare": Saberes e práticas das benzedeiras de Tupaciguara-MG", mostrando as nossas protagonistas, a montagem do roteiro norteador, a correlação com o currículo de História e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a relação da temática com as abordagens historiográficas, a prática docente afetada pelas temáticas do dia a dia e o documentário como importante ferramenta pedagógica.

As benzedeiras e suas atuações

A benzeção é uma missão ancestral que visa curar males indissociáveis do espírito. É praticada em diversas comunidades brasileiras e ainda resiste na sociedade atual e digital e com acessos a diversas medicações. A inquietação do nosso trabalho ao pesquisar sobre as benzedeiras e suas incumbências, vem no sentido de entender suas atuações sociais, seu papel em uma rede de sociabilidade, sua resistência frente aos inúmeros empecilhos que parecem fomentar o desaparecimento de sua tradição e reforçar a importância da presença dessas mulheres na historiografia, tornando-as cada vez mais potentes e tendo sua importância reconhecida.

Dentre as principais doenças benzidas, existem o quebrante, mau olhado, vento virado, espinhela caída, cobreiro e ofendido de cobra. Cada benzedeira tem seu modo único de praticar suas rezas e existe um protocolo diferente para cada enfermidade, o que nos remete ao fato de que por mais que não exista uma corporação ou entidade que as unifique formalmente, ainda fazem parte de um universo coerente e compartilham de saberes comuns, embora sejam singulares em seus quintais e práticas.

Quando tratamos das benzedeiras é indissociável a relação desse ofício com o dom. As mulheres que foram entrevistadas no documentário produzido, Maria Costa e Eloiza Borges, reforçam a noção da escolha divina para o chamado. Como descreve Elda Rizzo, as benzedeiras

> às vezes recebem o dom de pessoas de sua família, como de avó, de uma tia; outras vezes, quando possui uma característica de bondade ou de habilidade para ajudar as pessoas e isso é identificado por outra pessoa como sendo um dom ou tem-se ainda todas essas situações. (OLIVEIRA, 1985, p. 34)

Podemos perceber nas entrevistas que fizemos no documentário, que ambas as benzedeiras, dona Maria e dona Eloiza, foram tocadas pela espiritualidade porque em si, tinham o dom para benzer.

Por fim, reiteramos que a benzeção "é marcada pela sensibilidade, imaginação, criatividade, versatilidade, calor humano, recriados de dentro das benzedeiras para os da classe social" (OLIVEIRA, 1985, p. 100), isso significa também analisar o quanto a prática da benzeção é democrática e solidária, afinal a partir de uma linguagem simples e do cotidiano, as benzedeiras orientam seus consulentes nas possibilidades de cura, a partir de soluções possíveis, variadas e viáveis, credibilizando os sintomas e escutando de forma ativa para orientar com precisão a melhor solução para determinada enfermidade.

História Cultural e a produção do documentário

A cultura se define como um conjunto de símbolos, signos e elementos que são criados e compartilhados por indivíduos com base em suas visões de suas realidades. Sandra Jatahy Pesavento, nos oferece uma boa explicação do conceito de cultura, em que afirma

> é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Assim, consideramos imprescindível inserir os estudos sobre a benzeção dentro das manifestações de cultura, interpretando o mundo, no nosso caso, o mundo da benzeção, através da cultura e seus componentes.

Vamos assumir que a História é ao mesmo tempo criadora e criatura das vivências, subjetividades, imaginações e sentimentos dos grupos e indivíduos, e que as diversas fontes, como as orais e outros elementos apreendidos pelas pesquisas históricas "são como a ponta de um iceberg que aflora e que permite cristalizar algo e atingir outras

questões que não se revelam a um primeiro olhar." (PESAVENTO, 2004, p. 73). A partir disso, para compreender as nuances, emoções, traços e distinções de uma cultura/ prática popular, é necessário acessar e interpretar suas lembranças e identidades.

Dessa forma, para entender o lugar do indivíduo em sua realidade temporal e espacial, a identidade pode ser um recurso fundamental para analisar os aspectos que formam um grupo e suas ações, como as benzedeiras. Assim, nos concentraremos agora em explicar o processo para a construção do documentário a partir das perspectivas culturais e as relações estabelecidas a partir da cultura. Somado a isso, reforçamos a importância da História Oral para a coleta dos testemunhos através das seleções de memórias feitas por dona Eloiza e Maria.

Antes de gravar o documentário e ouvir seus depoimentos, conversamos com as benzedeiras Eloiza Aparecida Borges e Maria Vieira Costa, para explicar a nossa proposta, ouvir suas histórias e planejar formas confortáveis para que elas pudessem contar as próprias experiências-vivências. Entendendo suas dinâmicas, criamos o roteiro, no qual buscamos respondes questões voltadas ao universo da benzeção. Além disso, planejamos uma estrutura prévia em relação aos equipamentos, afinal para a produção do documentário era necessário um profissional de captação e edição, câmeras, captação dos áudios, uma boa iluminação e cenários para a filmagem, esses que deveriam condizer com o conforto das entrevistadas.

Depois de gravar os áudios e vídeos, tivemos que revisar cada pergunta e resposta para que pudéssemos examinar e anotar os principais pontos, de que maneira elas assemelhavam suas memórias e o que tinha de diferente em seus relatos? Fizemos várias revisões para escolher as cenas e os temas que seriam recortados e tratados. Essa parte foi refletida através das narrativas e informações que compunham a parte teórica. Encontramos oportunidade e espaço para instigar o espectador e mostrar como elas podem variar de acordo com a vivência do indivíduo, ou se conectarem de alguma forma.

Para a edição, além das cenas das entrevistas, usamos outras cenas chamadas de "B-roll". Em síntese, elas se compõem por imagens complementares ou alternativas aquelas tidas como principais, com o propósito de conferir mais movimento ao vídeo. Escolhemos usar essa técnica, junto com a alternância dos depoimentos, ora de Eloiza Aparecida Borges, ora de Maria Vieira Costa. As músicas, das quais temos autorização e

licença para divulgação, foram projetadas para trazer sensibilidade e ajudar na imersão ao tema.[3]

História Oral na pesquisa sobre benzeção

Entendemos que a entrevista surge como uma relação dialógica, isto é, o diálogo entre dois sujeitos, o entrevistador e o entrevistado, em nivelamento de vozes apesar das diferenças, discutindo problemáticas pré-estabelecidas para refletir sobre o tempo, no passado e suas confluências presentes. Nessa sintonia, é possível analisar o espaço que os sujeitos ocupam no tempo, as mudanças ocorridas a partir das memórias que existem, sejam nas continuidades ou rupturas, aquilo que os indigna ou os move.

Compreendemos que, as entrevistas, que foram um dos principais pilares da nossa pesquisa "sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas". (PORTELLI, 2012, p. 31). Elas possibilitam a criação de um campo que viabiliza corpos que afetam e são afetados, os narradores, que aqui são as benzedeiras, rememoram e contam a partir de suas memórias e emoções, a influência que tiveram acerca de determinado acontecimento e como a experiência as tocou de alguma forma.

É nítido que escrita e a oralidade não se anulam, pois são estruturas discursivas diferentes, mas por muitas décadas, e até mesmo atualmente, a oralidade foi e é descredibilizada. Entretanto, quem mais pode contar sobre história, se não aqueles que a fazem? Nesse sentido, as narrativas orais são essenciais para nos contar sobre as perspectivas dos indivíduos pertencentes a um tempo-espaço, mesmo que as respostas possam contrariar as expectativas daquele que se propõe a perguntar. Portelli nos ilumina ao dizer que ambas as fontes "têm em comum características autônomas e funções específicas que somente uma ou outra pode preencher (ou que um conjunto de fontes preenche melhor que a outra)" (PORTELLI, 2012, p. 26) Assim, é preciso desmistificar a fonte oral como apenas um suporte e colocá-la como uma fonte de fato, que assim como outras, precisa ser utilizada a partir de suas especificidades.

[3] Utilizamos programas de edição de vídeo para aprimorar os aspectos visuais do documentário, nos concentramos em efeitos, transições, fontes de letra, cores, qualidade e estabilidade das imagens por meio da inteligência artificial. Contamos com a parceria da empresa Matheusr.art em todas as etapas, desde a captação das imagens até a montagem/edição do material. Graças a essa colaboração, conseguimos entregar um produto de qualidade. Cuidamos de cada detalhe para criar uma composição harmônica e que pudesse narrar a benzeção, respeitando suas identidades e seus saberes.

Desse modo, compreendemos que as fontes orais têm seus próprios instrumentos interpretativos, e nos trazem as experiências humanas que se transformam em análises sobre cultura, história e memória. Ou também podem se transfigurar em documentários e filmes. Assim, o tempo pretérito é característica perene da consciência humana e ao acessá-lo através da História Oral, podemos compreender, analisar e problematizar as mudanças e transformações acontecidas nas sociedades humanas que nos propomos a analisar.

O documentário nos permitiu a captação da sonoridade, do ritmo, da emoção do narrador de sua própria história e de outros significados que a escrita não consegue reproduzir. Portelli nos insere essa perspectiva ao escrever "A fileira de tom e volume e o ritmo do discurso popular carregam implícitos significados e conotações sociais irreproduzíveis na escrita – a não ser, e então de modo inadequado e não facilmente acessível, como a notação musical" (PORTELLI, 2012, p. 28). Essa foi uma das principais dificuldades que enfrentamos na produção da legenda do documentário, escrever como elas diziam ou trans criar? Decidimos que, ao produzir o documentário por querer viabilizar suas vozes a partir de suas vivências, manteríamos o máximo de particularidades na legenda.

Não estávamos preocupados em preservar um passado linear, mas sim em entender como "as modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico." (PORTELLI, 2012, p. 33). As nossas narradoras foram acessíveis ao retomarem o esforço de rememorar, delimitar, escolher e analisar suas vivências e as colocarem de modo a conferir sentido a elas.

Por fim, ressaltamos aqui que as fontes escritas seriam insuficientes para trabalhar com a temática da benzeção. Como entender os símbolos e importâncias dessa forma de cura, sem ouvir diretamente daquelas que se põe imersas na prática da benzeção? É fato de que essa pesquisa estaria despersonalizada, impessoal e predominantemente teórica se não fossem os relatos dessas mulheres.

Os conceitos de Identidade e Memória

Acredito que já tenha ficado claro a relação íntima entre memória e a prática da História Oral com a exploração do campo da benzeção, mas é preciso referenciarmos quais as teorias que fundamentam essa conexão. Por isso, utilizamos Michael Pollak (1989), historiador francês, para nos orientar quanto ao estudo das memórias e a

construção de identidades. A começar, ele argumenta que “memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” (POLLAK, 1989, p. 2). Por isso, se nos apegarmos a essas características da memória, sejam elas construídas individualmente ou de maneira coletiva, ainda encontraremos elementos que se conectam e são imutáveis, como se existisse certa solidificação de características que foram tão bem incorporadas que se tornam um marco indissociável e comum àqueles que rememoram.

Dessa forma, é perceptível ao assistir o documentário que, apesar das benzedeiras discordarem em alguns pontos, ou até mesmo terem experiências distintas no processo da benzeção, ainda compartilham características comuns. Ou seja, há elementos de memória que se mantêm estáveis e inalterados ao longo do tempo, como se fossem cristalizados pela força da lembrança. Embora existam pontos que se diferem nesse processo de rememorar.

Ao entender a memória, podemos separá-las em dois grupos: os oficiais e as subterrâneas. Nos concentraremos agora na segunda, as memórias subterrâneas são aquelas não oficializadas pelo Estado, que são lembranças passadas por gerações e entre comunidades, através da História Oral, reafirmando o que foi percebido por esse grupo. Essas memórias, embora sejam estáveis e preservadas pelas recordações, atravessadas por gerações e tenham elementos imutáveis, como já mencionados, são reorganizadas, excluídas ou cravejadas a depender de suas utilizações e das necessidades do tempo-presente.

Ao explicar um pouco sobre as memórias, faremos agora uma intrínseca correlação com o conceito de Identidade, ainda proposto por Pollak. Através das entrevistas, pusemos em diálogo com as benzedeiras, acessar suas memórias e elas são essenciais quando a necessidade é conferir sentido de unidade e coerência. Como o autor explica

> memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p.204)

Por isso, a memória realiza um trabalho de manutenção, unidade, continuidade e de organização da identidade.

Desse modo, Identidade Social é um constructo da experiência que se faz no tempo e se constitui e reconstitui flutuante. Assim como a memória é feita através do tempo e suas dinâmicas, a identidade também é movente e acompanha o fazer-se no tempo. Ela constitui-se como um fenômeno que acontece através da relação com o outro, ou melhor, a partir dos acordos feitos entre sujeitos que compõe determinada comunidade, sendo negociada a partir das interpretações feitas acerca do passado sob a luz do presente.

A Identidade, nesse sentido, permite a identificação de um povo a seu tempo-espaço e práticas, ocorre porque, ao acessar o cosmos da benzeção e suas memórias, podemos entender a história de uma comunidade ou grupo. Ao se reconhecerem e identificarem, são levados a compreenderem suas identidades, situando-se em seu espaço-tempo por meio da maneira em que contam suas próprias histórias. Nesse caminho de retomar o passado sob sua visão/perspectiva, podemos apresentar as possibilidades de construir um futuro que é fruto de suas ações no presente.

Documentário e suas aplicações no Ensino de História

Para iniciarmos a discussão sobre a utilização do audiovisual em sala de aula, é preciso fazer alguns apontamentos sobre como as temáticas de história sofreram alterações com o passar dos tempos, em síntese "a História e sua transposição didática, já sofreram críticas e modificações ao sabor de teorias e metodologias milagrosas, que pretendiam introjetar todo o seu conteúdo (como se isso fosse possível) nos alunos." (FERRA&CAVALCANTI, 2006, p. 157). Nesse sentido, por vezes, a história mostrada nas fontes imagéticas é marcada pelos "grandes" eventos e heróis, editada através de um viés eurocêntrico, sem ser historicizada e analisada sob diferentes perspectivas de sua utilização na compreensão de uma temática. Para além, essas fontes também podem ser selecionadas, priorizando a história dita "oficial" em detrimento de variados grupos sociais e suas práticas culturais.

Por isso, compreendemos que "a História é constituída de diferenças e rupturas, não existem situações estanques e apenas fatos e datas; vai além de nomes e construções puramente ideológicas" (FERRA&CAVALCANTI, 2006, p. 159). Nesse sentido, é interessante a utilização de novas fontes que ultrapassem os limites antes conhecidos na escola, isso significa romper com fatos prontos e decorados. O documentário nesse contexto, é uma proposta que, se utilizada com método pelo docente, consegue proporcionar aos alunos a construção de um elo entre o passado, o presente e o futuro, através das reflexões apontadas acerca da produção.

Quando nos referimos ao método a ser adotado pelo professor, ressaltamos a importância do docente como mediador, ou seja,

> deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. (NAPOLITANO, 2003, p. 15)

Isso significa que o audiovisual não deve ser apenas exibido em sala de aula pelo "prazer" ou entretenimento dos alunos, mas deve estar inserido mediante as necessidades temáticas da turma, a fim de desenvolver habilidades diversas como decodificação de elementos da linguagem não verbal, análise e aplicação de conceitos, desenvolvimento da capacidade crítica, melhoria na aptidão de leitura e interpretação.

Assim, reiteramos que a utilização do audiovisual, como o documentário, deve vir acompanhado de cautelas. É importante explicitar para os alunos que a produção vista não é a veracidade dos acontecimentos, mas uma narrativa acerca deles, baseada em determinados interesses, sejam eles sociais, econômicos, políticos ou culturais. Por isso é necessário para o professor "apontar controvérsias, interpretações diferentes, problemas não aprofundados, enfim, todas as questões que o documentário em questão não abordou" (NAPOLITANO, 2003, p. 31). Isso significa que a produção não deve ser a única documentação a compor a análise sobre determinado acontecimento, evento ou temporalidade, é preciso ter essa criticidade ao abordar o audiovisual em sala de aula e apoiar os discentes nesse percurso interpretativo, analítico e investigativo.

Para finalizar esse tópico, é interessante reforçarmos a utilização no documentário nas salas de aula. Dessa forma, preparamos uma tabela que abrange o estudo das tradições e memórias, para que os docentes encaixem o tema da benzeção segundo as normas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A tabela é composta por três itens: A série, competência (capazes de mobilizar recursos, conhecimentos ou vivências que o estudante pode usar de fato em sua vida) a habilidade (aptidões desenvolvidas ao longo das etapas de ensino). Importante mencionar que na BNCC também é possível analisar as séries do ensino fundamental I e II que contém unidades temáticas que se correlacionam com o estudo da benzeção, mas aqui decidimos orientar o Ensino Médio.

Esse quadro é apenas uma orientação, por isso reiteramos a liberdade e movimentação do trabalho docente para tratar a temática da benzeção quando for conveniente para o professor. Isso significa que é preciso analisar a turma, o conteúdo e as necessidades pedagógicas presentes, a fim de trabalhar com consciência e metodologia o documentário em sala de aula.

Novo Ensino Médio	**Competência**	**Habilidade**
-	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
-	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
-	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Afetos e o estudo de práticas culturais

Para tratar de afetos no campo historiográfico e como ele se apresenta nos estudos de diferentes temáticas, é preciso pontuar que a história não é composta por verdades absolutas de um tempo passado, mas sim, feita a partir de inquietações do presente, sendo assim, "A história produzirá versões distintas sobre o passado, tratando-o sob novas perspectivas, dando-lhe novas abordagens, à medida que as próprias transformações históricas assim requeiram." (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 30). Nesse sentido, é posto

que a história fabrica subjetividades que compõe parte essencial de quem é o ser humano e de suas relações sociais.

A produção de história que visa a humanidade

> implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos. (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 32)

E isso possibilita que o educador ensine aos alunos sobre o respeito a diferença, o encontro constante com as pautas e discussões sobre cidadania, política, ética e a melhor adaptação às contantes transformações, rupturas e descontinuidades que formam a história.

A história trabalha com método, no sentido de sua produção e pesquisa serem uma ciência, mas isso não limita os estudos sobre diferentes temáticas e a revisão do passado sob lentes que tem como o objetivo conferir sentido a questões do aqui-agora. “A história teria, assim, mais essa função social, a de nos fazer aprender a narrar, a contar histórias, a enredar fatos, atividades humanizadoras por excelência.” (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 38). Assim, é possível que a historiografia trate com sensibilidade de determinados temas e afete alunos e professores nas trocas em sala de aula.

Nesse sentido, pontuamos, portanto, a questão dos afetos em relação às abordagens temáticas e à própria docência em História. “Afeto aqui remete às relações, aos encontros e às marcas que esses encontros produzem nos sujeitos que se relacionam.” (AMORIM, 2019, p. 7) e por isso ressaltamos a importância de pensar o Ensino de História enquanto as subjetividades que ele produz e partir delas o processo de afetar e ser afetado. Os sentidos, significados e sentimentos que diferentes temas assumem em sala de aula.

No caso desse artigo, ao pensarmos no estudo das benzedeiras e seus saberes ancestrais, nos remetemos à história que nos afeta e nos torna mais humanos. Entendemos que “para um ensino significativo de História nas escolas, é preciso que sejam abertas vias de comunicação, de diálogo e de conexão entre professores e alunos: vias que permitam a produção e o compartilhamento de experiências e sentidos.” (AMORIM, 2019, p. 11). Relações entre alunos e professores que são permeadas pelos retornos, trocas, ensinamentos que perpassam o conhecimento formal e tocam as vivências, emoções, os corpos e as bagagens de cada discente e docente.

A sala de aula “é composta por um conjunto de corpos desejantes, que afetam e são afetados, que abrem ou dificultam os caminhos do desenvolvimento cognitivo, motor e subjetivo.” (AMORIM& MONTEIRO, 2019, p. 32). Assim, compreendemos que por mais importante que seja a racionalidade, não é possível desassociá-la dos corpos e suas sensações. E nesse sentido conseguimos analisar a importância e a possibilidade de trabalhar conteúdos que acessem de diferentes maneiras as experiências de alunos e professores.

> os afetos, aqui, podem ser designados, de uma maneira mais ampla, como relações entre professores e alunos, relações que leve em consideração vozes e ouvidos de ambos os lados, corpos presentes que possam se envolver e produzir bons encontros, aumentando a potência dessas aulas. (AMORIM& MONTEIRO, 2019, p. 35)

Dessa maneira, reiteramos a importância da relação respeitosa, horizontal e dialógica entre alunos e docentes em prol do desenvolvimento da própria humanidade e o reconhecimento de si e do outro a partir das temáticas que acessem as identidades e possam conferir-lhes sentimentos de unidade e pertencimento em seu tempo-espaço.

Considerações finais

O estudo da benzeção, por mais que nessa pesquisa esteja localizado no município de Tupaciguara-MG, transcende os limites territoriais, já que é uma prática pertencente à cultura popular e ela, por sua vez, ultrapassa fronteiras. Assim, a benzeção é uma tradição rica e variada, que recebe diferentes influências e se manifesta em outros municípios e estados do Brasil. As cidades têm suas histórias e culturas reveladas pelas palavras, gestos e expressões do dia a dia, que soam com emoção. As memórias das benzedeiras do interior de Minas Gerais são cheias de afeto e tradição.

Nesse sentido, é importante pontuar que temáticas do cotidiano, como a benzeção repleta de ancestralidade e que compõe a História da cidade de Tupaciguara-MG, sejam discutidas dentro das salas de aula. Para isso, o documentário torna-se uma ferramenta pedagógica para lançar dentro dos espaços educativos, as oportunidades de conhecer mais uma prática que compõe seus imaginários, e se não os deles, os de suas famílias e parentes próximos.

Pensar no Ensino de História, é também analisar como estudar sobre as realidades permite que alunos-sujeitos sejam afetados pelas possibilidades de valorizar o outro e se reconhecer socialmente. O afeto move e insere os indivíduos no campo da ação, para tornar suas comunidades lugares mais democráticos e respeitosos. Ao ouvir outras vozes,

os alunos e professores conseguem romper suas bolhas e acessar o desconhecido que está tão próximo a eles. Aprendendo, portanto, que História está longe de ser um passado morto, mas faz-se no aqui-agora.

Retomar o passado através da oralidade é pensar em como incluir outras vozes nos campos de estudo. Mulheres tão importantes em suas comunidades e atravessadas pela caridade, acolhimento e doação merecem ser historicizadas. Sobretudo, suas histórias requerem ecoar dentro dos espaços escolares de modo a ir de encontro com temáticas já pré-estabelecidas, mostrando a potencialidades de suas vivências e como elas podem se conectam com o currículo. Assim, é possível incentivar a conexão ou reconexão dos corpos de cada um que faz parte das relações de ensino aprendizagem às suas bagagens de vida/experiência.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

AMORIM, Mariana de Oliveira. Docência em História: entre afetos, histórias e memórias. In: Encontro Nacional História & Parcerias, 2., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPUH, 2019. 12 p.

AMORIM, Mariana de O. e MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. “Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em História. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2019.

CRUZ, E. P. da; LEITE, C. R.; LÖHR, S. S. O cinema em sala de aula: uma ferramenta pedagógica a serviço do professor. Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 23-30, 2014

COSTA, Mariana Pinhal. "Eu que te benzo, Deus que te sare": saberes e práticas de benzedeiras no município de Tupaciguara-MG. 2023. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023

FERRA, Liz de Oliveira Motta; CAVALCANTI, Vanessil R. S. História e cinema: luz, câmera, transposição didática. Disponível em: https://www.academia.edu/15033246/História_e_cinema_luz_câmera_transposição_didática. Acesso em: 05 jul. 2023.

GOMES, N. P. de M. & PEREIRA, E. A. Assim se benze em Minas Gerais. Juiz de Fora, Mazza/EDUFJF, 1989.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. 262 p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

NAPOLITANO, Marcos (2004). Como usar cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto

NERY, Vanda Cunha Albieri. Rezas, Crenças, Simpatias e Benzeções: costumes e tradições do ritual de cura pela fé. Uberlândia: Centro Universitário do Triângulo, 2018.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. O que é benzeção? São Paulo: Brasiliense, 1985.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. 2ª Edição. Belo. Horizonte: Autêntica, 2005

POLLAK, Michael. "Memória, Esquecimento, Silêncio." Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Vol. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. "Memória e Identidade Social." Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PORTELLI, A.; Janine RIBEIRO, T. M. T., & Ribeiro FENELÓN, R. T. D. (2012). O QUE FAZ A HISTÓRIA ORAL DIFERENTE. Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 14. Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233

THOMSON, Alistair. Recompondo a Memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. Projeto História, São Pulo. 1997

Currículo e materiais didáticos

(GRD 3 – online)

Memórias coletivas do cangaço: uma abordagem nos PCNs do Ensino Médio (PCNEM) para o ensino de História

Richardy Leal Oliveira[1]

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem um documento norteador da Educação Básica Nacional, mostrando reflexões importantíssimas sobre a educação e os seus diversos contextos. O documento não tem caráter de lei, mas sim uma carta balizadora a ser adotada, ou não, pelos agentes condutores da educação. Para a elaboração do documento foi necessário a participação de inúmeros segmentos do contexto educacional como discentes, docentes, gestores, comunidade e autoridades do poder público federal, representando um importante avanço nas reflexões em torno do conceito de escola e sistema educacional e ao mesmo tempo, apresenta propostas pioneiras para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

O cangaço é um movimento social surgido na Primeira República que possui múltiplas facetas povoando de diversas formas a memória coletiva do Nordeste brasileiro e porque não do Brasil: movimento de contestação? Estilo de vida? Banditismo? Produto do meio social? No entanto, o objetivo deste artigo não é analisar o movimento em si, mas, partindo dessas inquietações iniciais quanto às diversas formas de memórias coletivas mostrando de que forma o movimento social do cangaço e suas diversas memórias podem e são abordadas nos PCNs e consequentemente, contribuir na construção de novos horizontes para o aperfeiçoamento do manuseio desde conteúdo em sala de aula e consequente conscientizar através do imaginário coletivo da sociedade nordestina. Um dos ambientes com potencial importância para se realizar tal processo é sala de aula, pois é onde se intensifica o processo de sistematização de conhecimentos e

[1] Licenciado em História pela Faculdade Evangélica Cristo Rei – FECR, professor de História da Educação Básica nas redes municipal, estadual e privada de ensino na cidade de Picos (PI), Mestre em Ensino de História (UFPA/PPGEH).

formação de personalidades/identidade, logo o desenvolvimento da valoração dos elementos formadores de nossa cultura. Por que a escolha dos PCNs do Ensino Médio?

Para justificar tal pergunta se faz necessário conhecer os objetivos do Ensino Médio, que segundo o próprio documento, deve aperfeiçoar o educando como ser humano. Tal fim nos mostra uma subjetividade humanística em detrimento do quantitativo muitas vezes discutido em outros documentos. Outro ponto em torno dos objetivos é a formação ética e o desenvolvimento do raciocínio crítico dos alunos (PCNs, 1997), dois objetivos ligados às competências das Ciências Humanas, em especial, a História, pois esta, segundo o historiador Gilberto Cotrim (2003), tem a função de formar pessoas conscientes de seus direitos e deveres e que acima de tudo tenha capacidade de viver e conviver em sociedade preservando memórias, compreendendo o seu contexto e principalmente respeitando as diversas identidades sociais

Conhecidos os objetivos do Ensino Médio, é possível constatar o quanto se relaciona o conteúdo do cangaço ao cenário das discussões feitas pelos PCNs no ensino de História, pois ao redor deste movimento social há grandes discussões em torno da finalidade e essência do mesmo, muito em resultado da construção de múltiplas memórias coletivas, que por conseguinte estão relacionadas aos aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais de cada aluno. O que faz povoar o imaginário e as memórias coletivas de nordestinas, conforme na obra de Frederico Pernambuco de Melo intitulada "Guerreiros do Sol: violência e banditismo no nordeste do Brasil" (2004).

Com isso é possível mostrar uma conexão entre os objetivos do Ensino Médio e o cangaço, já que o mesmo aguça o senso crítico dos alunos por conta do debate sobre sua essência e finalidades. Contribuindo para o desenvolvimento da valorização de elementos formadores da memória coletiva nordestinas, como por exemplo nos aspectos culturais e de poder como na masculinidade e o patriarcalismo que possui raízes históricas no cangaço, tendo especificamente na figura de Lampião (o mais conhecido cangaceiro). A ética, outro valor contemplado nos objetivos do Ensino Médio, também está ligada ao tema, pois existe uma inversão de valores no imaginário nordestino, ações negativas praticadas pelo movimento (matar, roubar, cobrar pedágios) transformam-se em objeto de contemplação e exemplo, como é visto no cangaceirismo e na própria figura de *Lampião*; os espaços e seus posicionamento, outro elemento a ser discutido e que está fortemente ligado às causas e essências no cangaço e na constituição da memória coletiva.

O movimento social do cangaço: uma genealogia marcada de memórias coletivas

Para as considerações acerca do cangaço se faz necessário, primeiramente, que nos reportemos para o início do processo de colonização do Brasil nos idos do século XV, mostrando resumidamente e concomitantemente as origens da violência, um dos ingredientes fundamentais para se entender a sociedade brasileira, hoje também inculcada implicitamente no imaginário e práticas cotidianas da sociedade que habita o Nordeste.

Quando do início da colonização no Brasil, o contato entre o colonizador e os nativos processa-se primeiramente de forma "amigável", mesclada com o sentimento de estranheza, já que o choque de mundos, como apresenta Gilbert Cotrim (2003), foi inevitável para os personagens envolvidos em tal processo. Passados os primeiros tempos de miscigenação cultural e a perca do monopólio por parte de Portugal do comércio com as Índias Orientais e a consequente concorrência com outras nações europeias, a metrópole portuguesa concentra esforços para a colonização exploratória, agora não mais tão amistosa, surgindo vários focos de conflitos entre nativos e colonizadores, o que no seu decorrer só se intensificará.

São desses conflitos originários no início do processo de colonização do Brasil que Mello (2004) baseia seus pensamentos para a conceituação do cangaço. Para o mesmo, o sentimento de insegurança, a coragem para enfrentar os inimigos, demarcar e proteger as terras e suas posses, fez com que essas práticas marcadas por condutas violentas fossem transpostas de geração em geração. Para Luitgarde Barros (1998), o movimento social do cangaço em seu arcabouço antropológico percebe as categorias de violência, valentia e coragem como elementos preponderante na formatação dos códigos de honra e condutas sociais no início do século XX para sertanejos no Nordestes do Brasil, para a mesma, a propriedade era o ponto fulcral dessa estrutura social, o ladrão e o seu crime praticado eram os mais abomináveis, mostrando o quanto o aspecto econômico, em um primeiro momento, era um balizador em todo o tecido social, até para os transgressores. A honra tornou-se um elemento essencial para uma recém criada classe média, um grupo social sem grandes posses e pouquíssima perspectiva de ascensão social, porém ainda donos de si, restavam apenas manter seus pequenos domínios, oriundos de doações de sesmaria e o nome, para impor respeito entre seus pares.

Nesse emaranhado social do Brasil colônia a igreja católica também tem um papel preponderante, é esta que segundo Barros (1998), redefinirá os códigos de conduta em torno da honra, ampliando-os também para aspectos éticos e morais do cotidiano. Gradativamente homens de posse, portanto "homens de bens", localizados no meio da

estrutura social, passam agora a ser “homens de bem”, um indivíduo que tem o trabalho como espelho da honra. É através do labor que homens se enquadravam aos códigos sociais da época, não mais regidos apenas por aspecto econômico, ter ou não posses, mas sim respeito à propriedade do outro, à igreja, aos mais velhos e às mulheres casadas.

O movimento social do cangaço nasce de estruturas sociais similares, ao passo que através da memória coletiva em formato de herança cultural, tais valores foram sendo construídos ao longo de séculos, para nos referenciar utilizaremos o arcabouço teórico de Maurice Halbwachs (1990), acerca da memória coletiva, para o mesmo todas as memórias são fruto de uma coletividade, podendo ser lembradas por gatilhos individuais, baseados na convivência social para Halbwachs, memórias estão necessariamente ligadas ao meio, às lembranças dos outros que se conectam e se agrupam. Partindo desse pressuposto podemos entender que a construção do movimento social do cangaço e suas representações são resultados de um coletivo de memórias difundidas ao longo do tempo marcado por estruturas sociais, inseridas num contexto socio econômicos envolto de violência, valentia e bravura, regidos ainda por códigos de honra relacionados à aspectos morais e religiosos. Nesse contexto social há ainda de se elencar a ausência ou o enfraquecimento do Estado na aplicação das leis, acirrando mais ainda os ânimos entre estes personagens, fazendo com que a valentia e a coragem fossem as únicas formas de se impor a lei, esta última baseada totalmente pelo senso comum e os critérios de honra, algo muito natural no interior do nordeste brasileiro nos idos do século XX. Tais circunstâncias é ilustrada e resumida na citação do historiador Ulysses Lins de Albuquerque contida na obra de Mello (2004): “o homem vale mais pelo mal que faz do que pelo bem que faz”.

Para Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Lourenço Filho e Xavier de Oliveira, as primeiras matrizes interpretativas no campo da pesquisa sobre o cangaço, segundo Mello (2004), o referido movimento estava ligado à mestiçagem das raças (índios, negros, brancos) deixando em segundo plano aspectos econômicos e sociais, aproximando-se mais às aspectos biológicos, numa espécie de determinismo social. As primeiras matrizes interpretativas ainda que se verifique algumas divergências, em suma evidenciam um movimento composto muito mais de transgressores, resultado de uma sociedade “fraca” e “inferior” em um espaço “ignoto”, termos muito usados por Euclides da Cunha.

Para se entender a genealogia do cangaço se faz necessário perceber as transformações ocorridas gradativamente, através dos tipos sociais que se aproximam da convivência com outros personagens, que hoje figuram por todo o Nordeste, segundo

Mello (2004), o cangaceirismo surge na figura do *cabra* que gera o *capanga*, que este convive com o *jagunço*, nascendo o *cangaceiro*, que coexiste com um outro tipo nordestino, o *pistoleiro*. No entanto, é de extrema importância respeitar as diferenças entre estes personagens formadores do movimento social do cangaço.

O *cabra* surge da necessidade de segurança por parte dos proprietários de terra ainda no Brasil colônia, prestará serviços de ordem defensiva e ofensiva muitas vezes ligado por um laço de parentesco ou amizade, em escassos tempos de paz o mesmo era destinado a outras atividades não configurando um guarda costa. Para muitos, o *capanga* é o mesmo *cabra* que segundo Mello (2004) é de se considerar o primeiro apenas por desenvolver trabalhos defensivos não sabendo efetuar qualquer outra atividade, a não ser o de guarda costa. Os mesmos também estão ligados por laços de fraternidade com o seu patrão, o que difere do *jagunço*, figura que também desenvolve trabalhos defensivos e ofensivos, porém não possui quaisquer laços de fraternidade com o seu mandatário. Ainda para Mello (2004), o *pistoleiro* ganhará fama após 1930, quando a atividade urbana se intensifica, configurando-se como um matador urbano ou prestador de serviços apenas com funções ofensivos. Alguns o confundem com o próprio cangaço, por surgirem quase que simultaneamente, no entanto se faz necessário refletir acerca de alguns pontos para os diferenciá-los, já que o pistoleiro utiliza a discrição nos seus trabalhos, a tocaia como caminho de encontro à suas vítimas, matando-as pelas costas. O meio urbano é o seu ambiente principal de atuação. Com a desenvolvimento dos meios de transportes, armas e recursos técnicos, a tocaia passa a ser uma prática em desuso, redefinindo o conjunto de ações que consistem na busca, abate imediato da vítima e a consequente fuga rápida.

O *métier* do *cangaço* se faz com táticas inversas ao do *pistoleiro*, com ações às vistas, voltado para a intimidação explicita, a vítima precisa ver o seu algoz e saber os motivos de sua punição, o código de honra não o permite matar pelas costas, a tocaia e a fuga estão em segundo plano, muitas vezes impossibilitados pelos escassos recursos de transportes disponíveis, vale elencar nos diferentes campos de atuação de ambos, o primeiro ambientado em zonas mais rurais em pequenos interiores, o segundo atuando em zonas urbanizadas compostas de cidades de médios e grande porte.

Segundo Azevedo (1990) em seu “Dicionário de nomes e conceitos históricos”, o cangaço, hoje é um termo incorporado ao folclore e a memória coletiva do Nordeste brasileiro, no seu significado mais direto, representa um conjunto de objetos e utensílios. Somente a partir de 1889, quando as lutas por terra e melhores condições de vida ganham maior intensidade, passou a ser empregado para o conjunto de armas que os “valentões”

carregavam, passando a representar não mais apenas os objetos, mas um estilo de vida, já que todos os cangaceiros andavam com os seus cangaços. O termo passará a ser empregado na República Velha (1889-1930) aos bandos armados formados sempre por homens (somente em 1928 será verificado, pela primeira vez, a incorporação de uma mulher ao bando: *Maria Bonita*) desprovidos de quaisquer condições de sobrevivência em suas regiões de origem e/ou de atuação, marcados por códigos específicos de honra. Para Facó (1963), as estruturas socioeconômicas desta época em nada favoreciam aos carentes de terra, o predomínio das aristocracias agrárias, personificada na figura do coronel, sufocava - por intermédio dos *capangas* – cada vez mais os camponeses que na tentativa de lutar contra esta dominação opressora, se serviam de práticas como: saques, pilhagens, sequestros, pistolagem e tributações em algumas cidades por que passavam. Daí o erro muito comum de achar que todo cangaceiro era pistoleiro, no entanto nem todo pistoleiro levava uma vida de cangaceiro. Ainda segundo Mello (2004) a agiotagem também configurava uma prática comum entre os bandos e os fazendeiros da região, mostrando como relações de cooperação entre as duas partes, tidas como eternas rivais, mostravam os complexos em suas relações e tramas.

Em seu livro "Sociedade brasileira: uma história...", Aquino (2007) apresenta-nos suas causas para o cangaço, estando ligadas às más condições de trabalho e salários que eram proporcionadas pelas elites dominantes latifundiárias da época. A estrutura violenta montada sobre as figuras do *capanga* e do *jagunço*, fizeram com que essas pessoas nada mais fossem do que produto do meio social em que viviam. O exemplo mais característico está na figura de Antônio Virgulo Ferreira, conhecido pela alcunha de *Lampião*, o maior expoente do cangaço, aonde iniciou sua vida de cangaceiro com o objetivo de vingar a morte de seu pai e irmãos, mortos pela violência banal da época. Para alguns historiadores como Mello (2004) o cangaço é um banditismo produto da sua própria sociedade, já Eric Hobsbawn considera o fenômeno como um banditismo social:

> ...fenômeno universal, que ocorre sempre que as sociedades se baseiam na agricultura (inclusive as economias pastoris), e mobiliza principalmente camponeses e trabalhadores sem terras, governados, oprimidos e explorados – por senhores, burgos, governos, advogados, ou até mesmo bancos... (HOBSBAWN, 1969, pag. 13.)

As várias considerações apresentadas até aqui neste ensaio acerca do cangaço, só reafirmam a dificuldade que é analisar um tema tão complexo em suas diversas facetas, já que o mesmo sofre influências de vários fatores socioeconômicos, culturais, político, morais e se modelou ao longo de toda a história do Brasil através das memórias coletivas

construídas nas várias gerações, não sendo objetivo principal deste trabalho analisar tais multiplicidades, podendo ser ponto de partida para outras futuras reflexões. Caberá a este ensaio e partindo de tais multiplicidade interpretativas conecta-los aos PCNs de História do Ensino Médio e a partir deste direcioná-lo para as práticas do ensino de História

O cangaço segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

As discussões para elaboração dos PCNs foram iniciadas em 1995 no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo finalizadas dois anos depois (1997). Defendendo uma educação humanista e menos técnica, o documento não funciona como forma de lei, mas apenas orienta práticas no processo de ensino-aprendizagem. Para Humberto Pereira da Silva (2001) em sua obra "Ensino de ética nos parâmetros curriculares nacionais" o documento é considerado uma reinterpretação dos princípios propostos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO. O documento aborda vários temas como princípios, competências, temas transversais e conteúdos estruturantes. Para os PCNs do Ensino Médio, as Ciências Humanas devem nortear-se no quadrinômio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver. Confirmando a responsabilidade desta referida área do conhecimento, de fornecer autonomia para o aluno, esta última incidindo nas decisões que cada adolescente e futuro adulto tomará na vida em coletividade. É de vital importância frisar que o primeiro princípio "aprender a conhecer" é base para os demais, logo, só se faz cidadãos quando se convive em sociedade tendo a capacidade de abstrair os elementos positivamente do meio e dos indivíduos à sua volta, gerando uma forma de conhecimento, este último devendo ser sistematizado através da escolarização. É importante salientar ainda que não podemos ascender nenhuma das áreas do conhecimento em específico (Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos) em detrimento de outra, todas têm funções na composição da personalidade e desenvolvimento do educando.

Outro ponto abordado pelos PCNs do Ensino Médio é o das competências, estas incidirão diretamente na estruturação dos currículos e programas de disciplinas. As competências gerais estão concentradas em três áreas: Representação e comunicação (competência geral 01), composta por uma competência específica; Investigação e compreensão (competência geral 02), composta por três competências específicas; e a última competência geral Contextualização sociocultural (competência geral 03), composta por cinco competências específicas. Para o presente trabalho não analisaremos

todas as nove competências específicas, pois algumas não incidem diretamente com o tema proposto do cangaço, importando apenas duas competências específicas na terceira área de concentração (Contextualização sociocultural). Ao analisar a competência específica 03, decidimos por bem correlaciona o conteúdo do cangaço aos três conceitos caros à história. Ressaltando ainda a escolha de apenas duas competências não implicando que as demais estejam alheias ao conteúdo proposto, porém as duas escolhidas mereceram destaque na visão do autor tendo em vista à relação direta com o conteúdo do cangaço.

-- Competência geral 03: Contextualização sociocultural

-- Competência específica 02: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômico.

José Honório Rodrigues (1981) ao resumir o pensamento central das ideias de Karl Marx sobre a sociedade, entende que a dicotomia entre duas classes sociais (proletariado/burguesia) e a luta entre estes dois segmentos sociais subsidiará forças para que a história se modifique. Afirmando que ao longo dos tempos históricos, estas duas classes sociais envolvidas podem se modificar. Proletariado e burguesia refletem apenas um exemplo de uma estrutura social e econômica marcada pelas lutas de classes e consequentes modificações sociais. Rodrigues (1981) com base nas ideias de Karl Marx, mesmo que resumido, serve-nos de embasamento para conexões entre esta competência e o movimento social do cangaço, pois em uma dimensão de menor proporção podemos enquadrar o movimento social do cangaço como uma luta de classes, pessoas em condições miseráveis de sobrevivência se rebelando contra um sistema opressor comandado por coronéis durante as primeiras décadas do século XX. No centro destas disputas verificamos todos as temáticas utilizados na competência analisada: instituições políticas, econômicas opressoras que outrora são comandadas por coronéis e políticos, auxiliados pelo trabalho de jagunços e favorecido por um sistema de poder descentralizado baseados na troca de favores (política dos governadores). Sendo dois grupos sociais antagônicos e diferentes (cangaceiros/pobres X coronéis/ricos), de um lado pessoas analfabetas ou semianalfabetas atreladas e oprimidas à estrutura dominante e de um outro lado, políticos ou fazendeiro com instrução oprimindo-os. Tendo como princípio essencial de convivência apenas a sobrevivência, o que faz alguns valores modificar o seu sentido naquela sociedade como direitos, deveres, cidadania e justiça. O cangaço, que é

fruto de toda essa dicotomia social, política e econômica, se bem trabalhada em sala de aula poderá desenvolver habilidades específicas conforme a competência abordada.

Competência específica 03: Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

A escola historiográfica denominada Nova História Cultural afirma que a história não é feita apenas dos grandes heróis ou grandes feitos políticos, a mesma também é composta por micro-histórias e personagens comuns ao cotidiano social, que também serão construídos por intermédio da memória coletiva e/ou tradição (CHARTIER, 1990). O elo entre gerações do passado com as gerações do presente é a memória, que poderá de acordo com a sua condição (em forma de tradição, monumentos simbólicos e etc.) no imaginário das pessoas, se transformar em tradição. (PCN+, 2002)

Um exemplo disso é o movimento social do cangaço que de memória coletiva, transformou-se em tradição e hoje está implicitamente, no imaginário social de mulheres e homens, nestes últimos expressos de alguma forma ao machismo, na valentia, no compromisso da palavra, nas atitudes ao lidar com outro homem; num âmbito mais coletivo em festividades, vestimentas, simbologias, moralidade, literatura, cinema, musicalidade, dança. (CLEMENTE, 2009)

Para Lowenthal (1998) as lembranças não podem apenas ficar como amontoados de fragmentos desconectadas do presente, envoltos de sentimentos nostálgicos, devem justamente através da memória, serem organizadas, dá sentido não ao passado, pois esse não volta mais, más sim ao tempo presente. Para isso se faz necessário desenvolver no educando as noções de presente e passado através da consciência histórica, dar sentido, indagar, problematizar e apropriar-se das memórias coletivas, para que no contexto de vivência, atitudes práticas retirar o aluno do ambiente escolar e levá-lo a ter contato com monumentos simbólicos como: museus, praças, festas populares. Outro ponto abordado pelos PCNs está nos conceitos básicos da disciplina de História que podem e devem ser trabalhados em sala de aula como: história, processo histórico, tempo, sujeitos históricos, poder, cultura, memória, cidadania, espaço. Para o presente trabalho não abordaremos todos os dez conceitos, pois se trata de um espaço de reflexão reduzido por se tratar de um artigo científico, fazendo-se necessário analisar apenas os conceitos mais ligados ao tema proposto: poder, cultura, memória e espaço.

-- PODER

As relações de poder sempre estiveram e estarão na base das relações sociais. Trazendo à tona às ideias de Karl Marx, segundo Rodrigues (1981), a luta de classes é a força motriz da movimentação social no curso da história e esta solidifica-se na dominação. Só se exercer dominação quando se tem poder, ou seja, na história da humanidade sempre se estruturou numa classe com poder e outra sem. Os PCNEMs (1997) abordam os conceitos de *poder* e *cidadania* juntos, considerando que *cidadania* é sinônimo de direitos e deveres (segundo o próprio documento), então cidadãos conscientes de seus direitos e deveres serão, por conseguinte, indivíduos não submissos ao julgo de alguém com poder mal intencionado. Se empregarmos esta conceituação de *poder* e *cidadania* no movimento social do cangaço, é possível observar uma classe opressora com poderes (fazendeiros/coronéis) e uma classe oprimida sem poderes (sertanejos) e o resultado deste conflito seria justamente a formação de bandos armados que contestariam às imposições das estruturas de fazendeiros/coronéis.

Há quem entenda o movimento social do cangaço como resultado de uma conjuntura social e política. Uma sociedade marcada pelos desmandos dos ricos fazendeiros e a vacância do estado acerca da aplicação das leis, corroborando para que cangaceiros tornarsem-se de alguma forma um símbolo nacional de "brasilidade", resistindo a tais condições, exemplo disso verificada na instituição da comenda "A ordem do cangaço", na década de 50, está referendada na época, como símbolo de coragem e nacionalidade.

Outro aspecto a ser enquadrado na temática de poder é as fortes ligações/alianças do cangaço junto às autoridades políticas, ora ligados à fazendeiros, que na condição de aliados passam a chamar-se de *coiteiros*, ora a lideranças religiosas locais, como no caso da aliança entre Padre Cícero e *Lampião* em Juazeiro do Norte (CE). Com isso, é potencial o uso e a apropriação da imagem de *Lampião* a um leque de possibilidades a ser trabalho em sala de aula, inclusive na atualidade, como as disputas ideológicas de direita e esquerda. Clemente (2009) aponta que na década de 50, contexto de guerra fria, a imagem de *Lampião* esteve associada à ideologia de direita, tendo em vista suas alianças com fazendeiro latifundiários locais. Para tanto as diversas apropriações da imagem deste cangaceiro se dão na esfera da memória coletiva, ao passo que o contexto e os aspectos identitários são fatores incisivos e importantes em suas várias construções.

-- CULTURA

Segundo os PCNEMs (1997) cultura é toda manifestação material e imaterial das sociedades ao longo dos tempos. É impossível conduzir um saber escolar no campo das Ciências Humanas, seja qual for o componente, sem haver uma abordagem ao conceito de cultura. É fato que não possuímos uma cultura pura, mas sim uma miscigenação cultural, para Homi Babba (2019) cultura é um espaço de negociação, de construções de um *terceiro espaço*, onde um e outro não são mais os mesmos quando em contato, uma interação dinâmica e marcada pela racionalidade consciente e inconsciente. É neste momento que se insere os saberes escolares de História, refletir para conhecer e conhecer para respeitar o diferente. Se bem trabalhado em sala de aula, o conceito e o contato com as várias culturas, o aluno saberá respeitar as diferentes formas de manifestações sociais, inclusive do movimento social do cangaço e suas várias visões interpretativas.

Ainda para Babba (2019) cultura é vida prática, as ideologias são apenas apropriações do viver. No movimento social do cangaço, é perceptível que em outras regiões do Brasil (Sul/Sudeste) a indiferença, o desconhecimento ou até o preconceito para com este movimento são latentes, reafirmadas na forma como o cangaço é apresentado nos livros didáticos, estes produzidos por autores destas regiões distantes do contexto prático do cangaço e de suas memórias coletivas. Em muito constituídas de discursos e narrativas ainda da década de 50 por correspondentes de grandes jornais do Sul. Um fenômeno social muitas vezes silenciado ou reduzidos apenas a ações criminosas, onde as diversas formas de apresentação do conteúdo nos livros didáticos podem ser tema de pesquisa em outro momento e espaço. Contudo o cangaço é fruto de uma experiência real reconstruída através das diversas memórias coletivas e suas apropriações pelos grupos sociais, podemos verificar diversas manifestações dessa memória coletiva como: blocos de carnaval como os *Cangaceiros de Paulo Afonso* na Bahia; a *missa do cangaço* realizada todos anos em 28 de julho na Grota de Angicos em Sergipe; o *xaxado* como expressão artística musical e dançante, tornando-se uma importante marca do cangaço no semiárido nordestino, exemplificado no grupo *Xaxado Cabras de Lampião* da cidade de Serra Talhada em Pernambuco.

As vestimentas também se apresentam como mais uma faceta do cangaço, uma identidade própria e necessária num contexto onde se faz essencial medir forças com diversos outros grupos a impor autoridade, ser visto, apresentar-se a tudo e todos. O cangaceiro usava suas vestes como uma marca, o couro se tornou matéria prima para quase todos os artefatos, o que Barros (1998) citando Raquel de Queiroz denominou de

“sociedade do couro”. São diversas manifestações artísticas culturais espalhadas pelo Nordeste que se apresentam através das memórias coletivas num emaranhado cultural rico e multifacetado a ser trabalhado pelo professor em sala de aula, este se fazendo essencial a criatividade diante do aluno.

-- MEMÓRIA

Somos indivíduos formados por lembranças e por intensa necessidade de nos agruparmos. O conjunto destas torna-se evidente nos fragmentos deixados ao longo dos tempos pelos próprios indivíduos, este cristalizados seja pela ação oficial do Estado ou mesmo espontaneamente pela ação de grupos sociais não oficiais, tendo como resultado o que Nora (1993) chama de monumentos históricos. Apesar do congelamento no tempo os monumentos se fazem de um processo dinâmico e intenso, por serem ressignificados no presente por indivíduos não contemporâneos ao monumento, para Pierre Nora (1993, p. 9), “A memória é a viva, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança...”. Por tanto nossos alunos também são uma composição de lembrança que se constituem em memórias coletivas.

O movimento social do cangaço também se constitui enquanto memória coletiva, durante algum tempo silenciada, uma memória dos excluídos ou como se refere Pollack (1989) uma “memória dos subalternos”, no entanto a história tem por predileção justamente se interessar pela construção de memória de tais grupos sociais renegados. O já referido movimento social é uma grande oportunidade para o professor, através da abordagem didática evidenciar e refletir junto aos alunos vários aspectos do cotidiano, muitas vezes imperceptíveis aos mesmos, porém fortemente relacionados à memória coletiva do passado ligado ao tema do cangaço: na fala, na dança, na vestimenta, nos costumes na forma de agir e tantos outros aspectos. O cangaço estar embriagado no imaginário coletivo do sertanejo, no sentimento de honra, tão caro aos nordestinos, na lealdade das mulheres, representada em *Maria Bonita*, grande expoente feminino do cangaço e tantos outros exemplos que o espaço do texto ficaria pequeno de ser elencado, ficando evidente o quão é importante, através da memória coletiva, a mobilização em sala de aula, desenvolvendo no aluno a necessidade de refletir sobre a sua constituição em quanto ser social e cultural.

-- ESPAÇO

A definição de espaço tornou-se nos últimos séculos um verdadeiro desafio, um campo de pesquisa vasto e multifacetado. Geografia, Física, Química, Biologia, História, são alguns campos de pesquisa que concentraram energia ao longo dos séculos para tentar entender algo tão dinâmico. Durante muito tempo, ainda na medievalidade o espaço estava muito associado ao tempo, ambos enrijecidos pelo social. Tempo e espaço se faziam duas categorias estruturadas em uma sociedade em ritmo desacelerado onde os indivíduos entendiam que espaço se ocupa para sobrevier. Com o advento da modernidade e consequente expansões marítimas comerciais no século XV, o espaço aos poucos se redefiniu, segundo agora uma lógica também temporal e social, no entanto o espaço deixe de ser uma categoria de conquista com fins de sobrevivência para uma dinâmica de posicionamento. Não se ocupa mais os espaços, se posiciona nos espaços. Estes se tornam dinâmicos, intensos e marcados pelo ritmo agora do capitalismo e por uma sociedade preocupada em posicionar-se junto ao outro, o vizinho, o aliado, o concorrente, o inimigo, como nos evidencia Albuquerque Júnior (2008).

A dinamicidade dos espaços trouxe às sociedades e seus indivíduos novas posturas, novos códigos de conduta, novas relações, não bastando apenas ligar-se ao meio físico e natural, não mais como único fator. Aos indivíduos agora requer a necessidade de saber lidar com as relações de poder, posicionar-se nos espaços para dominar, manter-se dominante, aos que não estão bem posicionados nos espaços, resta a opção de resistir.

O cangaço é o claro resumo de tais representações espaciais e seus posicionamentos, um movimento surgido num Brasil agrário, aonde o acesso à terra era e é até hoje ação de lutas constantes, porém a relações do referido movimento com o espaço não deve ser entendido apenas pela ótica da sobrevivência, daí cairíamos na visão medievalista de espaço/sobrevivência. Espaço, conforme nos mostra Albuquerque Júnior (2008) será ocupado por um movimento calejado, de um ambiente de violência, segregador, desigual, brutal em sua essência. Cangaço que emerge a mulher, *Maria Bonita*, num ambiente masculinizado; um cangaço que dissimula ora sacralizando, ora dessacralizando os espaços; que se postula a vingança como mote principal de entrada no movimento ou quando apenas se entende de jovens movidos por um estilo de vida aventureiro fruto de um produto cultural do meio. O fato é que o movimento social do cangaço é mais uma oportunidade para o aluno refletir sobre as diversas facetas do espaço e seus posicionamentos, seja homens e mulheres, jovens e adultos, rico e pobres, dominantes e dominados. Parafraseando geografo Milton Santos, o espaço é um território

em uso, o cangaço é só mais um grupo que se posiciona e usa os espaços num dado tempo, este não mais progressivo mais sim disfuncional, eis que nesse momento juntamos as três principais categorias da História: tempo, espaço e indivíduos.

Considerações finais

As abordagens acerca das competências gerais e específicas e alguns conceitos fundamentais, não representam a totalidade do que se pode associar ao movimento social do cangaço. O presente trabalho representa apenas uma introdução de como se pode trabalhar o conteúdo cangaço nas séries do Ensino Médio de acordo com os seus Parâmetros Curriculares Nacionais e de que forma este último aborda este conteúdo. Como os próprios PCNEMs, o movimento social de cangaço está em constante modificação e reflexão, o que não desconsidera o já produzido até os dias atuais servindo-nos de ponto de partida para futuras reflexões e pesquisas.

É necessária uma reorientação no ensino de História acerca das diversas abordagens deste conteúdo, de extrema importância que se apresenta, mesmo que de forma implícita na memória coletiva, características do que é o nordeste brasileiro e sua gente. Vale ressaltar que além deste, toda e qualquer manifestação cultural constitui contributo para formação das tradições culturais da respectiva região e sociedade, para que a partir deste ponto, possa ser feita uma prática educativa que respeite o regional e sua cultura local.

Um dos objetivos dos PCNEMs é exatamente o de conscientizar, não sendo a única forma, outras manifestações deveriam ser incentivadas para que aconteça a conscientização como: capacitações continuadas sobre temáticas culturais; preservação de monumentos simbólicos que possam evidenciar memorias coletivas de um dado grupo social; desenvolver o senso crítico através da consciência histórica ou como se referi Lowenthal (1998), produzir “fissuras” no currículo para desautomatizar o ensino de História que inquiete a todos, com isso se fazendo perceber as diferentes formas de produção e manifestações cultural.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nos destinos de fronteira**: História, espaços e identidade regional. Recife: Edições Bagaço, 2008.

AQUINO, R. S. L. et al; **Sociedade brasileira**: uma história através dos movimentos sociais da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AZEVEDO, A. C. do A. **Dicionário de nomes e conceitos históricos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcante. Antropologia da honra: uma análise das guerras sertanejas. **Revista de Ciências Sociais**, v. 29, n. ½, 1998, p. 160-168.

BHABHA, Homi K. O compromisso com a teoria. In: BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: EDUFMG, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1997

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CLEMENTE, Marcos E. de. **Lampiões acesos**: O cangaço na memória coletiva. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teiveira, 2009.

COTRIM, G. **História global: Brasil e geral volume único**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FACÓ, R. **Cangaceiros e fanáticos**: gênese e lutas. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1963.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Editora, Revista do Tribunais, 1990.

HOBSBAWN E. J. **Bandidos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1969.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, n.17, nov. 1998, p.63-97.

MELLO, F. P. de. **Guerreiros do sol**: violência e banditismo no nordeste do Brasil. 3ª Ed. São Paulo: A Girafa, 2004.

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

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RODRIGUES, José Honório. **Filosofia e História**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981

SILVA, Humberto Pereira da. **Ensino de ética nos parâmetros curriculares nacionais:** análise da lista que provê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos de fala. 2001. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Projeto CUCO: a significância histórica para diferentes gerações

Márcia Elisa Teté Ramos[1]

Memorar implica em compor, elaborar e traçar fios do passado, do presente e do futuro, reticulando a compreensão da própria jornada e (sempre) fabricando e refabricando a identidade (SAFATLE, 2015). As experiências vividas moldam a compreensão do indivíduo sobre si mesmo e sua relação com os outros e o mundo. Ademais, a memória exerce o papel de transmissão de conhecimentos entre gerações, possibilitando a preservação de tradições, valores e narrativas culturais.

Esse artigo busca explorar um aspecto fascinante dessa trama temporal, qual seja, o significado da história para dois extremos etários da sociedade: as crianças, que estão nos primeiros capítulos de suas vidas dinamizando a memória para o aprender, e os idosos, cujas páginas desse livro da vida são ricamente preenchidas por suas experiências, já consolidadas na memória, mas não necessariamente “finalizadas”.

Não apenas a historiografia, mas todas as formas de apresentação da narrativa histórica, tornam-se “uma prática cultural de interpretação do tempo. A plenitude do passado, tornado presente, deve-se a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” e que pode ser caracterizada como uma narrativa” (RÜSEN, 2001, p. 149). Isso inclui as narrativas embasadas em lembranças, produto da memória(a), pois segundo Rüsen, ao empreendermos uma narrativa histórica, conferimos significado e sentido histórico às nossas experiências, enquadrando, assim, a narrativa histórica como uma "operação mental constitutiva" (RÜSEN, 2010, p. 43). Nesse projeto que ora apresento, explora-se não apenas o papel da história como elucidação do passado, mas também faz refletir sobre como as narrativas dos idosos entrelaçadas com a visão de mundo das crianças alimentam a significação histórica, ou seja, sobre como essas narrativas servem como uma ponte entre gerações conectando vivências. O passado, por meio das memórias

[1] UEM. E-mail: metramos@uem.br

dos mais velhos, torna-se mais próximo em um fio contínuo que une as extremidades do espectro geracional.

O Projeto Cultural Comunitário (Projeto CUCO) foi idealizado por Wilma de Oliveira César em 1987, na época, estudante de biblioteconomia na Universidade Estadual de Londrina como projeto de extensão. Em 01 de abril de 1994 o Projeto foi institucionalizado, formando-se o convênio entre Departamento de História do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, Secretaria Municipal de Educação de Londrina e Museu Histórico de Londrina Pe. Carlos Weiss. Infelizmente, devido à finalização do convênio com a Prefeitura que fornecia o transporte dos alunos da escola municipal até o Museu, o referido projeto terminou em 2003, ou seja, funcionou durante 16 anos.

O Projeto CUCO trabalhava com entrevistas de pessoas que de algum modo participaram da formação da cidade de Londrina, que atualmente tem 89 anos. Londrina é um município do Estado do Paraná, na Região Sul do Brasil, distando 381 km da capital paranaense, Curitiba. Sua população, conforme o IBGE em 2022, era de 588.125 habitantes.

Fundada em 10 de dezembro de 1934, a cidade floresceu e experimentou um alto índice de crescimento populacional e econômico durante todo o século XX, amparado inicialmente pelo plantio e comercialização do café, imputando à cidade a alcunha de "Capital do Café" naquele período. A partir dos anos 1970, o perfil econômico londrinense foi se alterando progressivamente, tendo evoluído para um importante e diversificado centro industrial e econômico regional, até se tornar uma das principais cidades do interior do Brasil.

As entrevistas do Projeto CUCO eram realizadas por estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental 1 (faixa etária de 8 a 10 anos aproximadamente) das escolas municipais londrinenses e seguiam algumas etapas: sorteio da escola a entrevistar o(a) idoso(a); convite para alguma pessoa que vivenciou a formação da cidade; perfil do entrevistado (data de nascimento, profissão, idade de quando veio para a cidade; etc.) elaborado professores do Departamento de História da UEL, integrantes do Projeto; repasse do perfil para os(as) professores(as) da escola para que pudessem construir um questionário ou roteiro de entrevistas junto com os(as) estudantes, lembrando que tais professores(as) já estavam trabalhando os conteúdos de história regional e/ou do município em suas turmas; transporte da turma da escola para o Museu Histórico de Londrina (as entrevistas dais quais trato aqui foram realizadas no Auditório da

Supercreche, localizado bem próximo ao Museu, devido ás reformas desse espaço); as entrevistas então eram gravadas em fitas cassetes e em VHS[2] e fotografadas por técnicos do Museu Histórico de Londrina; transcrição das entrevistas por parte de estagiários do Projeto, conforme as técnicas da História Oral; as transcrições e as filmagens passam a integrar um Banco de Dados no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica, hoje Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica, possibilitando a pesquisa escolar e acadêmica. As entrevistas eram mensais considerando os meses letivos, o que resultou em um acervo de mais de 300 entrevistas.

Na primeira parte da entrevista, as crianças seguiam o questionário elaborado na escola junto com o(a) professor(a), que geralmente era composto de questões relacionadas às informações básicas sobre o entrevistado(a) (quando nasceu; quando a família veio para Londrina, profissões, se tinha filhos, netos e bisnetos, entre outras) ; enquanto que na segunda parte, a entrevista era deixada aberta para que as próprias crianças fizessem suas perguntas ao entrevistado, segundo o interesse delas, sem nenhuma restrição. O objetivo, desde o início do Projeto, foi de um lado, fazer com que as crianças tivessem condições de, pela memória viva, compreender a história para além de métodos convencionais como o livro didático e a aula expositiva, de outro lado, valorizar o que o(a) idoso(a) teria a contar sobre sua história com a intersecção com a história da cidade de Londrina.

Contudo, vale dizer que o Projeto enfrentou reações nem sempre positivas dos colegas docentes do Departamento de História da UEL ou de outras instituições, e as razões são compreensíveis. Inicialmente, na década de 1980, não era muito comum esse tipo de projeto, pelo menos na UEL, embora em *A Voz do Passado. História oral* de Paul Thompson, publicado em 1978, já se via uma experiência que inspirou (também) o Projeto do CUCO. Mesmo que a História Oral já fosse bastante usada na época pelos historiadores(as), uma História Oral em que as crianças faziam as entrevistas era considerada mais em seu aspecto lúdico, ainda mais quando associado ao passeio e visita ao Museu. As entrevistas realizadas, evidentemente, não são especializadas, mas uma breve leitura das transcrições permite revelar algumas informações antes nunca mencionadas. Um exemplo vem do relato de Alcides Francisco Miranda, sobre a construção de uma cerca na década de 1950 que separava a cidade em duas, construída bem alto e de madeira, para que as pessoas não atravessassem a linha do trem. Porém,

[2] Constam no Museu Histórico de Londrina, 99 entrevistas gravadas, segundo catálogo "História falada, história escrita" (2020).

essa cerca acabou dividindo a cidade entre ricos (acima da linha) e pobres (abaixo da linha). Alcides ainda diz que depois se construiu uma passarela e que as mulheres não costumavam usar, pois as mulheres na sua grande maioria, usava saia e não calças: "As tábuas em cima tinham um vão, e a molecada passava por baixo olhando né?!" (entrevista de 1999). Dizendo de outra forma, os depoimentos não tinham o objetivo de fazer historiografia, aproximando-se mais dos propósitos pedagógicos, mas mesmo assim, podem ser lidos pela perspectiva do historiador.

Outra descrença em relação ao Projeto foi seu apelo inicial, voltado para entrevista com "pioneiros", termo bastante problemático do ponto de vista de uma história que se propõe não ser tradicional. O termo remete à ideia de que grandes personagens da história chegaram aqui primeiro, geralmente homens, brancos e cristãos, como que heróis abnegados e corajosos que desbravavam as matas enfrentando bichos e doenças. Essa lógica do pioneiro/herói termina por desmerecer o fato de que a região já era habitada, incluindo povos indígenas. Gradualmente esse posicionamento foi se transformando no Projeto e passaram a ser convidados para serem entrevistados não apenas aqueles considerados pioneiros, mas qualquer pessoa, de qualquer classe ou etnia que tivesse algo para dizer sobre a formação da cidade.

Coordenei esse projeto de 1998 a 2003[3] e entendo sua riqueza foi desmerecida pela pesquisa no campo investigativo do ensino de história e por isso mesmo venho buscando retomá-lo. Vinte anos se passaram depois de minha participação, bem como deve-se levar em conta o montante de entrevistas que exige um trabalho de maior fôlego. Assim, tive que fazer opções para o presente texto e fiz um recorte referente ao período em que fui supervisora de transcrição, considerando 15 entrevistas, destacando qual história interessava às crianças ouvir e aos idosos contar.

Nossos(as) entrevistados(as) escolhidos foram: 1) AIDA LOUREIRA DE CARVALHO, nasceu em 1928 e veio para Londrina em 1929, a entrevista foi realizada em 1999 pela Escola Municipal Eugênio Brugin e pelo Instituto Londrinense de Educação para Surdos. Professora; 2) ALCIDES FRANCISCO MIRANDA, nasceu em 1936, veio para Londrina em 1949, a entrevista foi realizada em 1997 pela Escola Municipal Irene Vicentini Theodoro. Foi Trabalhador rural, *Office boy* e Funcionário municipal; 3)

[3] O Projeto Cuco, na maior parte do tempo coordenado por Jorgoe Cernev (*in memorian*). Entre várias pessoas que trabalharam com o Projeto, destacam-se os supervisores Maria Josefa de Almeida (*in memorian*) e Marco Antônio Neves Soares; Marina Zuleika Scalassara (museóloga) e Eline Dornelas (assessora pedagógica da Prefeitura Municipal de Londrina.

CLARICE VALENÇA, nasceu em 1926, veio para LOnsrina em 1936, a entrevista foi realizada no ano 2000 pela Escola Municipal José Gasparine. Ajudou família na Pensão Fluminense; Professora e Cantora de ópera; 4) ERNESTINA CANTAGALLI, nasceu em 1935 em Londrina, entrevista realizada em 1997, sendo que não consta o nome da escola entrevistadora. Dona de casa; 5) GILBERTO SURJUS, nasceu aproximadamente em 1925, seu pai veio para Londrina em 1928 e depois vieram os familiares, a entrevista foi realizada em 1997 pela Escola Municipal San Izidro. Agrimensor (como o pai); 6) HÉLIO SOCCI, nasceu em 1927, veio para Londrina em 1941, a entrevista foi realizada em 1999, pela Escola Municipal Salim Aborihan. Foi Engenheiro e Piloto de avião; 7) HUGH MULLER THOMAS, nasceu em 1925, veio para Londrina em 1930, a entrevista foi realizada em 1997 pela Escola Municipal Arthur Thomas. Filho de Arthur Thomas, Nascido em 13 de dezembro de 1889, na cidade de Edimburgo na Escócia, jornalista e fundador, em 1925, da Companhia de Terras Norte Paraná, empresa que foi a responsável pela colonização do Norte do Paraná e construção de estradas de ferro; 8) JOÃO DIAS AYRES, nasceu em 1913, veio à Londrina em 1950, mas em 1938 já estava na próxima cidade de Sertanópolis, entrevista realizada em 1997 pela Escola Municipal João XXIII. Médico; 9) JOÃO SÁVIO, nasceu em 1925, veio para Londrina em 1939, a entrevista foi realizada em 1999 pela Escola Municipal Eugênio Brugin. Trabalhador rural; trabalhou no bar do pai que virou sorveteria (ainda existe); Empregado de sapataria; Empregado de mercearia e trabalhou também na torrefação e café; 10) JORGE CERNEV, nasceu em 1934, veio para Londrina em 1937, entrevista realizada em 1997 pela Escola Municipal Sônia Parreira Debei. Balconista de ótica, Professor da educação básica e depois professor universitário; 11) JOSÉ AUGUSTO SCALASSARA, nasceu em 1909, veio para Londrina em 1940, a entrevista foi realizada em 1997 pela Escola Municipal João XXIII. Trabalhador rural, Caminhoneiro, Mecânico, Balconista e Diretor de patrimônio da prefeitura; 12) MARIANA JOSEFA DE CARVALHO ALMEIDA, nasceu em 1939, veio para Londrina em 1940, a entrevista foi realizada em 1998 pela Escola Municipal Norma Prochet. Professora da educação básica e depois professora universitária; 13) ODÍLIA APARECIDA NEGRO BERGOC, nasceu em 1926, veio para Londrina em 1936, a entrevista foi realizada em 1998 pela Escola Municipal Noemia A. Garcia Malanga. Trabalhou com a família em fábrica de farinha e moinho de fubá. Posteriormente abriu casa de massas (existe até hoje); 14) PAULINA CÉSAR SILVEIRA, nasceu em 1934, veio para Londrina em 1939, a entrevista foi realizada pela Escola Municipal Hilda Mandarino. Foi Professora e trabalhou na tipografia, livraria/papelaria do pai e 15)

UDILO PAULO CAMPANA, nasceu em 1920, veio para Londrina em 1933, a entrevista foi realizada em 1999 pela Escola Municipal Profº Juliano Stinghen. Cozinheiro aos 13 anos para ajudar o pai que foi contratado pela CNTP; Trabalhador rural; Pedreiro; Carpinteiro e Sapateiro; trabalhador no Hotel Triunfo.

No próprio ato de narrar ocorre um processo de rememoração. A narrativa não constitui uma mera exposição do passado armazenado na memória, como se este pudesse ser estocado ou catalogado, e assim, a recordação procede conforme o vínculo àquilo que nos impactou. O passado evocado demanda associações, comparações, a percepção de motivos e desdobramentos, bem como a transformação de fragmentos em algo coerente para o indivíduo que se recorda. A narrativa, enquanto expressão da memória, não se configura como uma mera reprodução do passado, mas, em vez disso, constitui constantemente uma reconstrução do passado e do sujeito, moldada pelo momento presente em que vive. Ela representa, portanto, uma reinscrição e recomposição contínua na temporalidade. Assim as recordações, como aborda ROSENFIELD (1994), se apresentam como reconstituições dinâmicas do passado, constantemente sujeitas a rearranjos. Essas reconfigurações provocam a percepção de uma existência que se desdobra no passado, no presente e no futuro.

Os elementos mais recordados pelos idosos compreendem, em primeiro lugar, as adversidades inerentes à realidade vivenciada, que incluem desafios como a necessidade de desmatar grandes áreas, a presença de doenças e o intenso trabalho rural. Segundo Gilberto Surjus, ao descrever sua experiência na mata, recorda dos sons da natureza, como o barulho de jacus, macucos e inhambus, além da presença de córregos cheios de peixes. Durante o trabalho nas picadas, o entrevistado encontra capivaras e veados às margens dos córregos. Lembra também dos mosquitos, considerados terríveis, e como os índios utilizam uma mistura de óleo com uma planta vermelha para proteger a pele contra esses insetos. A pele mais fina de pessoas de origem branca, negra ou oriental é mencionada como suscetível aos mosquitos, especialmente à noite. O agrimensor que trabalha no sertão precisa retornar à cidade a cada três meses devido às condições desafiadoras, incluindo a preocupação com os mosquitos que sugam o sangue. O sertão é elogiado, mas a presença desses insetos é apontada como um desafio.

Em segundo lugar, destaca-se o processo de trabalho, sendo comum que muitos relatem aos estudantes os pormenores da preparação do solo para o cultivo de café, as etapas de plantio, colheita e a subsequente transformação do café em um produto comercializado.

José Augusto Scalassara, ilustra essa premissa expondo o método de plantio do café, começando com a abertura de covas retangulares, onde eram inseridos de quatro a oito caroços. Destaca-se a prática da "raliação" para seleção das mudas, permitindo que apenas as mais robustas fossem preservadas. O entrevistado detalha o cuidado constante, incluindo a retirada da madeira de sombreamento quando as plantas atingiam cerca de um metro de altura. Ao longo da entrevista, José menciona o manejo intercalado da plantação de café com cultivos de arroz, feijão e milho. Destaca-se o período de espera de quatro anos até que o café atingisse maturidade para a colheita. Questionado sobre a viabilidade desse processo, José afirma que, apesar do trabalho árduo, o café foi o responsável pelo desenvolvimento econômico da região. A colheita do café era realizada manualmente, denominada "derriçar", seguida pela limpeza do café por meio de abanação. O produto era disposto em terreiros para secagem ao sol, sendo constantemente virado para evitar acumulação de umidade. Posteriormente, o café era levado para tulhas e, para a venda, amostras eram apresentadas às máquinas compradoras. José destaca a importância econômica do café, conhecido como "ouro verde", como uma das principais riquezas do Brasil até tempos recentes, contribuindo significativamente para a economia do país.

As mulheres, por sua vez, abordam o trabalho relacionado à agricultura, acrescentando as responsabilidades domésticas, incluindo cuidados com os filhos e as tarefas relacionadas à casa, como, principalmente, a lavagem de roupas no rio.

Clarice Valença lembra dos trabalhos extras das mulheres: "*Tirar água do poço, lavar, limpar, nós tínhamos as criações de galinha, nós tínhamos tudo dentro do quintal, antigamente podia, hoje não"*

Não apenas a cultura cafeeira é lembrada, mas outros trabalhos. Paulina César Silveira lembra de quando trabalhava na tipografia do pai: "*Naquele tempo era assim ó: letrinha por letrinha e a gente ia juntando, juntando na forma e depois formava aquela forma grande de jornal e imprimia numa máquina, que até aqui no museu tem a máquina, onde era, onde se imprimia esse jornal"*

Em terceiro lugar, emerge a recordação da Segunda Guerra Mundial (por vezes sobre pai ou algum outro parente que lutou da Primeira Guerra Mundial), delineando-se as experiências relacionadas ao racionamento e as dificuldades enfrentadas por aqueles que pertenciam a comunidades de ascendência alemã e japonesa no contexto do conflito, mas no âmbito da região de Londrina.

Sobre os desafios dos tempos de guerra, lembrou Jorge Cernev:

> *Meus pais nasceram na Rússia. Depois da Primeira Guerra Mundial, o território foi ocupado da Romênia. Meu pai participou da Primeira Guerra Mundial, foi prisioneiro de guerra, esteve num campo de concentração, conseguiu fugir. Só que não era desses da Segunda Guerra Mundial. Da Primeira Guerra Mundial era mais suave, e depois esse território, tornou-se parte da União Soviética, quando meus pais vieram pra cá, vieram com o documento de romenos. A língua que nós falamos em casa, é o búlgaro da Bulgária, e atualmente depois que acabou a União Soviética o território agora pertence à Ucrânia, porquanto pela língua eu sou búlgaro, mas, meus pais nasceram na Rússia, pelos documentos são romenos e atualmente a região é da Ucrânia.*

Em Londrina, o racionamento fez com que um entrevistado, para se locomover 18 quilômetros em direção da cidade respondesse:

> *ALUNO: Meu nome é Jeferson. Na falta de combustível durante a guerra, o senhor ia para a cidade a pé, e o que era feito na falta do açúcar?*
> *JOSÉ: Cheguei a vir algumas vezes a pé e posteriormente estalaram um aparelho de gasogênio num ônibus velho que havia por aí e nós vínhamos nesse ônibus uma vez por mês, uma vez por quinzena.* (JOSÉ AUGUSTO SCALASSARA)

Ainda sobre o racionamento, Scalassara recordou que naquela época havia falta de muitas coisas por causa da guerra. Lembrou também que faltava sal, querosene e farinha de trigo. Por exemplo, quando faltava açúcar: "*Aqueles que tinham cana extraíam a garapa mas não tinha engenhoca, não tinha uma máquina pra comprimir a cana então torciam a cana, amassava com um macete de madeira e depois torcia e com a calda de cana temperava o café"*

Scalassara era de família italiana, sendo assim, no período da Segunda Guerra Mundial, assim como os japoneses e alemães eram considerados inimigos pelo Estado brasileiro: "*Eles* [os avós] *eram estrangeiros e como tal pertenciam ao grupo do eixo e sofreu restrição de locomoção de uso de dinheiro, ficou bloqueado o dinheiro no banco aquele pouquinho que tinha"*

Conta Aida que tinha aulas em casa, mas depois precisou ir para uma escola e foi para uma escola alemã:

> *Eu, meu pai, não sei o quê que deu na cabeça dele... A minha primeira professora, eu nunca me esqueci dela. Depois, acho que ela foi embora e meu pai me botou numa escola alemã, pra aprender o alemão. E eu estudei dois anos ou três na escola. Aí veio a Guerra, era contra a Alemanha, e a Alemanha era contra a gente, então fecharam a escola, então, resultado: eu não fiquei sabendo direito nem o português, nem o alemão. Tive que começar tudo de novo.* (AINDA LOUREIRA DE CARVALHO)

Outros passados aparecem esporadicamente nas narrativas, como a presença indígena no território, a Ditadura Militar, a geada de 1975 que devastou a plantação de

café, a questão de uma entrevistada, Ernestina, que lamenta a situação da mulher na época:

> *A minha infância foi dura, porque não podia sair, não podia brincar (...) Tinha que cuidar dos irmãozinho pequeno. Não tinha aquela chança da gente sair e o pai também não deixava. A gente tinha que ficar dentro de casa e... tinha pai, tinha que trabalhar e fazer todo o serviço. Como vocês..., vocês têm bastante tempo. Vocês brincam, vocês saem, a gente não saia, porque era na roça, era só no serviço e não podia nem sair de casa, nem um pouquinho. Então a gente.... se saia e pai já perguntava: Onde que fulana está? Tinha já que chamar e vim dentro de casa.* (ERNESTINA CANTAGALLI)

Sobre Ditadura Militar:

> *Os anos setenta e o problema da ditadura. A ditadura foi imposta a nós pelos militares, que eles não queriam uma abertura maior para o Brasil, uma democracia ampla esse debate gostoso que nós temos hoje. Essa liberdade de nos comunicar, a imprensa falar, falar abertamente, os problemas políticos que acontecem hoje na nossa cidade, em setenta jamais poderia acontecer. Então, também, progredimos muito.* (CLARICE VALENÇA).

No depoimento de Clarice Valença, ela relata sua participação ativa em eventos políticos durante o comício de Juscelino Kubitschek, onde foi oradora e assinou documentos em apoio à Petrobras e à democracia. No entanto, sua adesão a essas causas resultou em perseguição política durante a década de setenta. Clarice foi presa, torturada e incluída em listas de perseguição devido à suspeita de comunismo, refletindo o contexto político repressivo da época.

A narrativa destaca o estigma associado à oposição ao governo, onde qualquer crítica era interpretada como comunismo. Clarice descreve o período de sua detenção, enfatizando as condições adversas, incluindo a presença constante de soldados armados. A detenção ocorreu quando ela saía da escola Hugo Simas onde lecionava, sendo posteriormente levada para o batalhão de Apucarana. Após mais de quinze dias de tortura, Clarice foi liberada, mas somente após ser acusada injustamente de ser cúmplice em um assalto a banco em São Paulo, sendo que nunca havia saído de Londrina.

Por fim, emerge uma questão crucial: a representação de Londrina (inclusive nas propagandas de vendas de lotes da CTNP) como um local propício para obtenção fácil de ganhos financeiros poderia ser considerada enganosa. Alguns entrevistados enfatizam que, embora o trabalho fosse extenuante, não implicava necessariamente em enriquecimento, expondo, assim, as disparidades sociais presentes na região, ou até mesmo raciais como um entrevistado destacou.

> *A gente enfrentou muita dificuldade sim, porque todo mundo que vinha pra Londrina, quase que a maioria do povo era pobre, né, rico não vinha enfrenta*

> *aquele poeirão, amassa barro, né, quando tinha, quando chovia, e tudo era mais difícil se bem que os negócios eram melhores* (PAULINA CÉSAR SILVEIRA)

E ainda: "[Diziam que] *a gente achava dinheiro até jogado na rua, era só puxa com rodo, mas isso não era verdade não, era mentira, tinha que trabalhar bastante..."* (PAULINA CÉSAR SILVEIRA).

> *Na maioria das vezes dos casos de gente que enriqueceu, foi na especulação com terras, construções, mas que já trouxeram capital para poder fazer isso. Agora, a gente veio com uma mão na frente e outra atrás, em cima de um caminhão, isso não teve condições de fazer...* (HÉLIO SOCCI)

Sobre os indígenas,

> *(...) a chegada dos pioneiros: até Tamarana, e um pouquinho para lá, eram terras mais fáceis para penetração do Índio, que não tinha ferramenta para derrubar a mata, fazer caminhos com facilidade, por isso trabalhavam nos rios e lugares que podiam penetrar. Eles gostavam das regiões de campo, sul do nosso Paraná. Muitos índios vinham pelos rios aqui, somente para caçar e assim não habitavam Londrina. Estavam às beiras do Rio Paranapanema, do Rio Tibagi até o Apucaraninha. São Índios Guaranis, que até hoje estão aí no Apucaraninha. Então, os primeiros habitantes fora os índios. (...) Os índios habitavam mais no rio "Laranjinha", que ficou histórico, devido às brigas muito violentas mesmo entre os bandeirantes que vinham para cá para derrubar as áreas indígenas, matarem a caça, tirar sua pesca, e os índios. Em Londrina não houve coisas assim. Os índios foram se acostumando com os brancos devagar.* (GILBERTO SURJUS)

As análises das entrevistas realizadas revelam que os sujeitos em questão assumiram uma ampla gama de tarefas e exerceram diversas profissões, evidenciando, assim, a importância da adaptabilidade e versatilidade em suas trajetórias. A aplicação da ideia de temporalidade mais lenta, característica das sociedades rurais, quando contextualizada na vivência desses idosos, pode apresentar congruência com aspectos cotidianos. No entanto, essa abordagem não oferece subsídios suficientes para compreender integralmente a dinâmica da colonização e ocupação da cidade. Alcides Francisco Miranda, foi trabalhador rural, *office boy* e funcionário municipal e Udilo Paulo Campana e trabalhador rural; pedreiro; carpinteiro e sapateiro; trabalhador no Hotel Triunfo. José Augusto Scalassara, por exemplo, lembrou que foi: "*Mecânico, contador, lavrador, caminhoneiro, balconista, funcionário público municipal. Eu enfrentava o que aparecesse, sem receio de nada. Trocar a caneta pelo cabo da enxada pra mim era indiferente..."*

Além disso, o desafio linguístico é uma constante, como exemplificado por um entrevistado que não dominava o português ao ingressar na escola, porém, nenhum dos alunos dominava, a não ser a professora. Nesse caso, a professora da turma também faz uma pergunta:

> *Professora: Você falou que quando entrou na escola falava apenas bom dia, e outras crianças da tua sala também não falavam português, a professora era*

> *de Londrina (risos), como ela conseguia dar aula? Alem de ser uma sala muito seriada, as crianças que falavam várias línguas.*
> *Cernev: Coitada da professora. (risadas) Acontece o seguinte, que alguns dos irmãos que eram um pouquinho mais velhos, já tinham aprendido algumas palavras. No meu caso, a minha irmã ela já sabia algumas palavras, tinha primos, tinha os vizinhos e alguns sabiam algumas palavras, e eles então praticamente eram os intérpretes e ajudavam. Às vezes até com gestos e tal que a gente aprendeu* (JORGE CERNEV)

Um relato adicional ilustra a capacidade de adaptação em face das mudanças nas circunstâncias econômicas. Uma entrevistada, Odília Aparecida Negro Bergoc, percebeu que seu marido, então mecânico, enfrentaria dificuldades para sustentar a família, uma vez que, naquele momento, as charretes eram mais utilizadas e as máquinas agrícolas eram escassas. Diante dessa realidade, ela recorreu ao que sabia fazer e iniciou a venda de massa de macarrão, envolvendo seus quatro filhos nas atividades e a loja de massas ainda existe. Ou seja: antes do discurso contemporâneo de "empreendedorismo", esse, de fato já existia, e praticado por uma mulher dona de casa.

A mensagem preponderante transmitida pelos idosos às gerações mais jovens era: "Estudem!". Essa exortação reflete a importância atribuída à educação como um alicerce para o desenvolvimento pessoal e para o progresso coletivo e devemos lembrar que grande parte dos entrevistados não estudaram muito ou estudaram com muitas dificuldades.

> *Olha garotada, vocês são jovens tem oportunidade de estudar, estudem com vontade, porque o homem instruído vale mais. Duas coisas que ninguém nos tira, saúde em primeiro plano, cultura e conhecimento segundo plano. Porque riqueza material: dinheiro, casa, automóvel; tudo isso nós apenas administramos e usamos porque quando nós morremos, nós largamos aí. Então nós levamos aquilo que é nosso o resto é tudo emprestado. Agora a minha inteligência ou a minha "curteza" de mente essa é minha, eu levo comigo esse é o conselho que eu posso dar a vocês viu?* (JOSÉ AUGUSTO SCALASSARA)

> *Por que eu não podia estudar? Porque não tinha escola, não tinha professor que eu estudei. O meu professor foi só o primeiro ano e era um compadre do meu pai.... Ele dava escola pra nos à noite era ansim. Era, vocês não conhecem, era, não sei, era lamparina, vocês conhecem lamparina, de querosena? Naquele tempo era com lamparina, então estudava. Eu era pequena e eu ia... estudei pouco, mas eu dormia, porque era à noite só, cansada, né? Então não podia, porque não tinha escola e se viesse na escola longe, só tinha mato e a gente tinha medo de vim estuda longe. Então não tinha escola de dia, era só ia noite mesmo.* (ERNESTINA CANTAGALLI)

Todos os idosos tratavam as crianças com carinho. No caso de Paulina César Silveira, professora aposentada, as explicações eram ainda mais "didáticas". Quando indagada sobre os meios de transporte em que as pessoas vinham para cidade, destaca a beleza do trem como meio de transporte, com a descrição dos vagões seguindo a

maquininha que apita. Recorda que o trem era o principal meio de transporte na época, trazendo diariamente muitas pessoas que estavam de mudança. Essas mudanças incluíam instrumentos de lavoura como enxada, machado e foice, além de utensílios domésticos como peneiras e bacias. As mudanças eram descarregadas na estação, e carroças eram usadas para transportar esses itens até as casas das pessoas, já que não havia caminhões para carregar mudanças naquele tempo. Embora Paulina destaque o trem, lembra ao ser instigada pelos alunos que no caso de sua família, a mudança foi transportada por caminhão até Tibagi, em Jataí. Na região, não havia ponte para atravessar o rio, então a mudança teve que ser transferida para uma balsa. Após atravessar o rio na balsa, do outro lado, a mudança foi transferida para outro caminhão para chegar a Londrina.

Udilo Paulo Campana lembrou que posteriormente, o transporte também passa a ser por “catita”, descrita como um tipo de carro que teve a parte traseira da carroceria removida. Na parte frontal, onde fica o motorista, e na parte de trás, foi construída a carroceria da catita. O veículo é caracterizado por ter uma estrutura de madeira na vertical, criando lugares para as pessoas entrarem. Os assentos eram bancos de madeira, dispostos lado a lado, sem divisões internas. A capacidade de passageiros variava, podendo acomodar cinco, oito ou mais pessoas, todos sentados em bancos de madeira, proporcionando uma experiência de viagem conjunta.

Quanto ao interesse manifestado pelas crianças, torna-se evidente que estas não buscam especificamente por datas, nomes e eventos, mas demonstram uma curiosidade voltada para o entendimento de "como era antigamente". Elas frequentemente indagam sobre a dinâmica escolar, sobre como eram os professores e os alunos, bem como aspectos cotidianos como alimentação, vestuário, estrutura das habitações e práticas de namoro da época. Sobre roupas, Aida Loureira de Carvalho respondeu que na época, as mulheres não usavam calças compridas, reservadas apenas para os homens. O vestuário feminino consistia em vestidos que iam abaixo do joelho. Menciona a ausência de "butiques" em Londrina, o que exigia a compra de tecido para mandar fazer os vestidos ou viajar para São Paulo para comprar pronto. Quando as primeiras lojas surgiram, os sapatos eram padronizados, levando a que todos tivessem sapatos iguais. A compra de tecidos e a confecção própria eram práticas comuns devido à limitada disponibilidade de lojas na época.

Sobre namoro, todos recordam da prática do *footing*:

> *Não era nem namoro, era flerte, a gente flertava, como vocês falam hoje? Como é que vocês falam hoje? A gente paquera? Nem seu se é mais paquera,*

> *agora acho que até já mudou. O nosso era flerte. A gente era assim, na avenida Paraná, ficava os moços, os rapazes ficavam do lado assim da calçada, e as moças passando no meio e flertando, olhando para os moços, e os moços olhavam para as moças. Era desse jeito o namoro. Olha, quando a gente namorava mesmo, que daí ele ia pra casa, era na casa da gente, perto do pai, da mãe e dos irmãos. Única coisa que fazia era pegar na mão.* (AIDA LOUREIRA DE CARVALHO)

Sobre o *footing*, um entrevistado, talvez por ser "pardo" (usando esse termo porque ele se denominava assim), alertou: "*E tem um detalhe nisso aí que eu não sei se era natural. Existia uma separação, os negros andavam de cá e os brancos do lado de lá; não se misturavam, talvez eles que não queriam se misturar mesmo"* (ALCIDES FRANCISCO MIRANDA)

É Alcides que também lembrará que existia um "clube dos pretos" e lembrará também de outras formas de lazer:

> *Tanto lá na zona rural como aqui era o baile a principal diversão. Os bailes tinham todo sábado. Essa era o principal lazer das pessoas, dos jovens até os velhos, gostavam de dançar. Depois um lazer dos mais procurados era o cinema. Eu fui ao Cine Avenida um ano sem faltar um dia, porque eu não pagava. E às vezes uma festa de escola ou outra. Mas a principal era o baile e o cinema.* (ALCIDES FRANCISCO MIRANDA)

Sobre hábitos alimentares, Clarice Valença destaca a mudança na qualidade da carne ao longo do tempo, mencionando que antigamente a carne de porco era mais saborosa devido às práticas alimentares diferentes dos animais. Descreve o processo de compra do porco inteiro, corte, preparo e conservação da carne em latas usando a banha do porco. Ressalta o uso de panelas de ferro, herdadas da avó, e a dificuldade do fogão a lenha. Fala sobre a entrega de alimentos, como pão e leite, pelos carrinhos de porta em porta. Menciona a alimentação com polenta, arroz e carne-seca, ressaltando a qualidade do leite na época.

Em ocasiões pontuais, surgem questões mais originais, como um aluno que questionou sobre o tratamento dispensado aos "menores" (referindo-se aos infratores juvenis naquele período); sobre a presença de comunidades indígenas e sobre se as crianças também desempenhavam atividades laborais. A última pergunta, possivelmente, reflete um retorno ao tema do "trabalho", uma vez que os entrevistados, ao discorrerem sobre o processo de plantio do café, frequentemente mencionavam a participação das crianças na abertura de covas e no plantio das sementes.

Durante uma entrevista realizada em uma escola para surdos junto com outra de alunos ouvintes, notou-se que os interesses das crianças surdas eram similares aos das crianças ouvintes. Nesta entrevista específica, a entrevistada (Aida) tomou a iniciativa de

abordar, por conta própria, a maneira como as crianças surdas eram tratadas no passado sem que houvesse preparo ou linguagem adequada para tal discussão. A entrevistada também destacou que, no caso de crianças com necessidades especiais, muitas delas eram "escondidas" por seus pais, indicando uma prática de exclusão e segregação. Foi observado que, na outra escola com alunos ouvintes, não havia inclusão de crianças com necessidades especiais.

As entrevistas revelam um fascinante intercâmbio intergeracional, evidenciando de um lado a disposição estudantes em conduzir entrevistas e de outro, a disposição dos idosos em partilhar suas experiências passadas. As memórias, ricas em detalhes, não apenas proporcionam uma visão retrospectiva, mas também incitam emoções profundas e conferem um senso inegável de importância às narrativas compartilhadas pelos idosos.

Embora as reminiscências revelem um tom de nostalgia e saudade em relação ao passado, os idosos reconhecem certos avanços no presente. A apreciação pela tecnologia, melhorias das escolas e transformações no mundo do trabalho são mencionadas como pontos positivos da contemporaneidade. Paradoxalmente, enquanto celebram as vantagens atuais, os idosos não deixam de assinalar que, em algumas dimensões, o passado era melhor. Aspectos como segurança e respeito pelos mais velhos emergem como elementos destacados pelos idosos. Clarice, mesmo tendo sublinhado a violência da Ditadura Militar, ainda entende que em certos aspectos, a vida era mais sossegada: "*A vida daquela época era uma vida sossegada, era uma vida gostosa, não havia assim na rua problema de agressões, as crianças tinham a liberdade de brincar na rua, de brincar em frente as suas casas"* (CLARICE VALENÇA)

Ao celebrar conquistas e ponderar sobre as perdas, as entrevistas oferecem não apenas uma visão panorâmica da história local, mas também promovem a valorização da sabedoria acumulada pelos mais velhos e a inspiração para o contínuo desenvolvimento das gerações futuras.

> *Eu não tinha tido a experiência ainda de falar em público, de tentar transmitir as minhas experiências, essa é a primeira vez, embora os meus setenta e tantos anos de vida. Gostei. Se eu pude ajudar em algo, se vocês tirarem proveito das minhas experiências do que eu disse eu vou ficar muito feliz, e até a próxima, se Deus quiser.* (HÉLIO SOCCI)

A afirmação de Durval Muniz Albuquerque Junior (2012) vem a calhar, pois toma a concepção a rememoração, bem como a história como uma memória coletiva, destacando que tais narrativas também desempenham o papel de uma homenagem aos indivíduos dos tempos idos. Nesse contexto, a história não é meramente um registro de

eventos passados, mas uma construção cuidadosa que preserva e homenageia aqueles que contribuíram para a formação da sociedade e cujas vidas são incorporadas ao tecido da memória coletiva.

Em suma, a perspectiva que reconhece a importância de lembrar e honrar os mortos como parte integrante da compreensão e preservação da identidade cultural e social assume um caráter ainda mais relevante quando aplicada às entrevistas realizadas com os idosos. Dado o inevitável transcurso do tempo desde as entrevistas, é razoável inferir que muitos desses entrevistados já tenham falecido. No entanto, seu legado perdura, não apenas como registros históricos, mas como uma rica fonte de experiências, memórias e exemplos que contribuem significativamente para a construção da identidade cultural e social.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ROSENFIELD, Israel. *A invenção da memória.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1994.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica:* teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn in SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SAFATLE, V. Curso: *História, memória, sofrimento*. Academia.edu, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/32400124/Curso_integral_Histo_ria_memoria_sofrimento_2015

THOMPSON, Paul. *A voz do passado.* História Oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Joel Rufino dos Santos: Ensino de História, Livro Didático e Currículo Antirracista

Leandro de Souza Severino[1]

Introdução

O presente artigo propõe-se a delinear as considerações iniciais de uma pesquisa em andamento no âmbito do programa de mestrado no ProfHistória, conduzida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Originada a partir da exposição realizada no XIII Perspectivas do Ensino de História "Territórios, saberes, afetos", a pesquisa em questão busca estabelecer justificativas, propósitos, relevância e análises preliminares de uma fonte primordial.

Este texto seguirá a mesma abordagem apresentada durante a exposição mencionada. Dessa forma, o objetivo principal será destacar a importância de abordar um autor negro de livros didáticos de história, enfatizando a sua relevância para a formulação de conteúdos históricos que se alinhem a um currículo antirracista.

A estrutura do artigo compreenderá três partes distintas. Inicialmente, a primeira seção delineará a proposta de trabalho e o objeto de estudo. Em seguida, a segunda seção conduzirá o leitor a um debate sobre a historiografia concernente aos livros didáticos de história. Por fim, a terceira parte se dedicará à análise de conclusões preliminares a respeito de um dos capítulos presentes na obra de Joel Rufino dos Santos.

Rompendo com a tradição

A proposta de pesquisa de forma provisória tem o título “Joel Rufino do Santos: intelectualidade negra e Ensino de História”. As pesquisas sobre autores de livros didáticos de história do Brasil é um campo bastante vasto, principalmente no período de fim do XIX e início do XX. Porém, as abordagens focam, na maioria das vezes, apenas

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: leandrosseverino@yahoo.com.br

em autores de origens sociais privilegiadas, que possuíam carreiras de magistério de grande destaque, como João Ribeiro e Joaquim de Macedo.

O objetivo dessa pesquisa se insere em abandonar as perspectivas tradicionais e investigar Joel Rufino dos Santos. O intelectual negro, foi escritor de livro didático de História do Brasil durante as décadas de 1970 e 1990. Partindo disso, o objetivo principal dessa pesquisa é inserir a intelectualidade negra como produtora de livros didáticos de história, rompendo com a ideia de um campo fechado para autores que na maioria das vezes estavam ligados ao Colégio Pedro II, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro ou a Academia Brasileira de Letra.

Joel Rufino dos Santos nasceu em Cascadura, subúrbio carioca, em 1941. Desde criança foi grande sua admiração pelos livros. Essa paixão por narrativas o levou ao curso de graduação em História pela Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Em uma entrevista para um grupo de historiadores, em 2013, Joel lembra que a opção por essa graduação veio após a leitura do livro "*Introdução a Revolução Brasileira*" de Nelson Werneck Sodré (ALBERTI, PEREIRA, PEREIRA, 2013). O que o jovem negro não imaginava era que durante o curso iria receber um convite do historiador Nelson Werneck Sodré para ser um dos coautores da "*História Nova do Brasil*", publicado em 1963 pelo Ministério da Cultura e considerado um marco na historiografia brasileira. Entretanto, a obra que tinha como público-alvo professores de história, não foi bem aceita entre os pares e foi intensamente criticada pelas associações de história, como o IHGB.

Após o golpe militar em 1964, Joel, em decorrência de sua militância política, precisou sair do país, se exilando primeiramente na Bolívia e depois no Chile. Retornando para o Brasil o historiador ainda foi preso três vezes, na última cumprindo pena de 1972 até 1974. Somente com a lei da anistia o professor pode retomar sua carreira de magistério.

Joel Rufino foi professor da faculdade de letras e do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ, recebendo da universidade os títulos de "Notório Saber e Alta Qualificação em História" e "Doutor em Comunicação e Cultura".

O intelectual negro foi autor de vários livros que inclui gêneros de ficção, não-ficção e infantil. Em seu livro "*História do Brasil*", publicado em 1991 pela Editora FTD, uma das fontes centrais desta pesquisa, consta uma relação de dezesseis livros publicados pelo autor, dentre os quais, *Mataram o Presidente, O Dia em que o Povo Ganhou, Quem fez a República* e *Abolição*.

Entretanto, em consonância com o ensino de história o foco desta pesquisa são suas publicações de livros didáticos de história. O objetivo da pesquisa é trazer as contribuições de um escritor negro de livros didáticos sobre o ensino de história, percebendo que as demandas referendadas por leis no início do século XXI, como a Lei 10639/2003, já eram materializadas em suas narrativas históricas na década de 1970 e início de 1990.

Autores de Livros Didáticos e o Ensino de História

Atualmente a pesquisa sobre livro didático é um campo bastante amplo dentro da historiografia brasileira. O tema assume um diálogo tanto com o campo da história como com o campo da educação. As principais questões levantadas envolveram o objeto em si, sua relação com os currículos escolares e a vinculação dos livros com os projetos de construção de nação e identidade.

Entretanto o livro didático como fonte histórica é um evento recente. A virada em relação a essa fonte se deu por conta dos novos postulados referenciados principalmente pelas novas concepções de História Cultural. Em sua dissertação defendida em 2008, Alexandra Lima da Silva, faz uma análise do mercado editorial de livros didáticos de história no fim do oitocentos e início do novecentos, apontando que "as pesquisas sobre os livros se intensificaram a partir dos trabalhos de Lucien Febvre e Henri Jean Martin, sendo o livro concebido como um "fermento", difusor de profundas transformações nas relações humanas" (SILVA, 2008, p.12).

A partir das propostas de investigação dos livros apresentadas pela História Cultural, principalmente pelos referenciais teóricos de Roger Chartier, as pesquisas se expandiram com novas perspectivas de estudos relacionando a leitura ao universo dos leitores. No Brasil, como sinaliza Silva (2008), os trabalhos de Chartier tiveram bastante repercussão, sobretudo para abordagens que se identificaram como a História Cultural e Nova História Cultural.

O primeiro trabalho, no Brasil, de grande destaque sobre livros didáticos de história teve grande ressonância. Circe Bittencourt em sua tese de doutorado, defendida pela Universidade de São Paulo (USP) em 1993, intitulada "*Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*" investiga a criação da disciplina ensino de história. Em seu trabalho a historiadora faz uma relação do Colégio Pedro II com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro afim de aprofundar as questões em torno

do uso da história na construção do projeto de construção da nação, e consequentemente da boa sociedade.

A grande contribuição do trabalho de Bittencourt foi entender o livro didático para além de um simples objeto. A pesquisadora, em termos metodológico, faz uma profunda investigação do poder do editor na produção dos livros, do público-alvo, e dos programas escolares das escolas para o qual o livro é enviado. Estudar os livros didáticos voltados para o CPII permitiu a historiadora refletir sobre o seu papel na constituição de uma identidade nacional e na formação política dos alunos.

Segundo, ainda a pesquisadora, que estudou 43 livros de História do Brasil, compreendendo publicações de 1831 e 1910, existem três momentos de composição da literatura didática:

> Uma primeira fase, "o nascimento do livro escolar de História do Brasil", correspondeu às décadas de 1830 e 1840, no decorrer do conturbado período regencial. Um segundo momento teve início com a introdução da disciplina de História do Brasil nos currículos oficiais escolares, para o secundário e escolas elementares do 2º grau ou primário complementar, na fase da Conciliação. Na década de 1880, iniciou-se um período de elaboração de livros compostos segundo os pressupostos de uma história cientificista, correspondendo à fase de propaganda e, depois, instauração do regime republicano. (BITTENCOURT, 2008, p.136).

Para a historiografia brasileira o trabalho de Bittencourt foi simbólico, uma vez que reconhece com grande destaque o livro didático de história como fonte histórica privilegiada. Além disso, sua investigação abriu um grande leque para outros pesquisadores por analisar não somente o objeto livro didático. Mas, também a participação do editor na elaboração dos livros, sua relação com os programas escolares e o público-alvo.

Após o destacado trabalho sobre livro didático de história da pesquisadora Circe Bittencourt, a historiografia brasileira voltou-se para analisar autores específicos de livros didáticos. Alguns trabalhos foram de grande repercussão como os trabalhos que investigaram Joaquim Manuel de Macedo, Rocha Pombo e João Ribeiro.

Nascido na freguesia fluminense de São Joao de Itaboraí em 1820, Joaquim Manuel de Macedo, concluiu o curso de medicina na capital do império, atuando também como jornalista, escritor, deputado e professor. Doutor Macedinho também foi membro de importantes associações cientificas e culturais como o celebre Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e professor do Imperial Colégio de Pedro II.

Como ressalta Selma Mattos (1998), que fez uma grande investigação de suas "Lições de História do Brasil" para os alunos de 4ª e 7ª séries do Colégio Pedro II, os

manuais didáticos de Joaquim Macedo tinham um perfil conservador e serviram fixando para as futuras gerações os principais valores da boa sociedade, os seus textos além de divulgar as imagens e virtudes de uma História do Brasil foram usados não apenas para legitimar a ordem imperial, "mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do Império do Brasil no conjunto das Nações Civilizadas, permitindo, assim, a construção de uma identidade" MATTOS(1998).

Suas lições foram publicadas em um universo de um império brasileiro de sete milhões de habitantes, e a chamada boa sociedade era constituída somente dos brancos, livres e proprietários de escravos.

Percebemos, portanto, analisando o trabalho de Selma Mattos (1998), que os escritos de Joaquim de Macedo se constituíram como uma espécie de pedagogia do súdito-cidadão, voltada para reproduzir os valores enaltecidos pela boa sociedade para que as futuras gerações mantivessem os princípios da Ordem e Civilização dentro do governo imperial. Nesse sentido, verificamos que o ensino de história surge vinculadas das demandas da elite imperial de garantir a identidade nacional coesa e homogênea.

Em outro trabalho, agora fruto de sua tese de doutorado sobre José Inácio de Abreu e Lima, Selma Mattos (2009) realiza uma análise profunda sobre o primeiro "*Compêndio de História do Brasil*", publicado, em 1843, pelos editores Eduardo e Henrique Laemmert.

José Inácio de Abreu e Lima nasceu em 1794 no Recife, foi militar, político, jornalista e escritor. Mesmo nascido no Brasil, participou com destaque das guerras de independência da América Espanhola. Devido a grande visibilidade, é conhecido com maior notoriedade como General Abreu e Lima por ter sido um dos generais de Simón Bolivar.

Abreu e Lima foi membro do IHGB desde 1839, acompanhando de perto as discussões que forjavam os elementos simbólicos que serviriam para consolidar a ordem monárquica no Brasil. Selma Mattos, destaca que o pernambucano também presenciou todos os debates que envolviam as discussões de como escrever a História do Brasil.

Nesse momento, o general resolve elaborar o que é considerado hoje como o primeiro Compêndio de História do Brasil. Porém, cabe destacar que muito do destaque que a obra conquistou se deve ao envolvimento dos irmãos Laemmerts nas tomadas de decisões sobre as questões que envolviam a produção da obra.

Os editores do Compêndio, como lembra Selma Mattos (2009), contribuíram para direcionar o livro não somente para os alunos dos principais colégios na época, mas

também para a toda a "mocidade" sedenta pelo conhecimento. Usando de estratégias editoriais que transformaram o objeto mais acessível para o público em geral, os editores contribuíram para a longa duração do livro do general. "Às razões dessa longa trajetória devem ser acrescentadas, sem sombra de dúvida, o papel dos editores, embora nem sempre lhes tenha sido dado o destaque devido" (MATTOS, 2009, p. 36).

A tese de doutorado de Selma Mattos foi bastante significativa, uma vez que é o primeiro trabalho que revela a grande importância dos editores na produção do livro didático de história. Assim, percebemos que o sucesso da obra não se deve somente ao conteúdo, ou a posição social que o autor ocupa, se deve também a todo o conjunto de estratégias editoriais direcionadas a obra.

Em sua investigação sobre João Ribeiro, Patrícia Santos Hansen (1998) aprofunda seu olha para as inovações da escrita da história trazida pelo autor do livro "*História do Brasil-Curso Superior*", publicado em 1900, que no mesmo ano, foram lançadas outras duas versões para da obra, para os cursos primários e médio.

João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes nasceu no município sergipano de Laranjeiras em 1860, foi jornalista, crítico literário, filólogo, historiador, pintor e tradutor brasileiro. Entretanto, suas aptidões profissionais mais conhecidas foram a de historiador e de filólogo. Professor do Ginásio Nacional, novo nome do antigo Colégio Pedro II, em que ocupava a cadeira de história da civilização e história do Brasil, foi membro da Academia Brasileira de Letras (ABL) e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Fruto daquilo que Bittencourt (1993) destaca como terceira fase da produção de livro didático, como visto acima, João Ribeiro em seus textos buscava promover um debate historiográfico. Seus escritos "implicavam em uma revisão da história do Brasil, fundamentada sobre pressupostos que estavam se tornando hegemônicos na produção historiográficas, para que o ensino da história cumprisse seu papel em um momento considerado decisivo para o destino do país" HANSEN (1998, p. 45).

No final do século XIX os intelectuais travaram uma discussão sobre temas que demarcavam o ofício do historiador. Foi o momento de estabelecer a cientificidade na escrita da história. Questões referente a "verdade dos fatos", "imparcialidade", "neutralidade" e crítica dos fatos passaram a ser consideradas na escrita e consequentemente nas produções para o ensino de história.

Criticando autores consagrados do século XIX, como Varnhagen e sua "*História Geral do Brasil*", os intelectuais debatiam, principalmente, a incapacidade da

historiografia anterior de reconhecer os fatos ou acontecimentos verdadeiramente relevantes para o Brasil. Os historiadores dessa historiografia, consagrada desde a fundação do IHGB, não tinham nenhuma preocupação com estilo da escrita ou crítica dos documentos.

Nessa percepção, João Ribeiro, como ressalta a historiadora Patrícia Hansen (1998), introduz uma nova concepção de escrita da história que rompe radicalmente com as concepções vigentes. Seus livros didáticos, com muitas reedições, tinham como preocupações a crítica aos documentos e ao estilo poético da escrita.

A relevância do trabalho de Patrícia Hansen se evidencia quando ela demonstra exatamente essa preocupação dos intelectuais, principalmente Joao Ribeiro, ao final do século XIX, em reescrever a história do Brasil agora pautada em pressupostos e métodos científicos.

Todos esses trabalhos, pontuados aqui, foram primordiais nas pesquisas sobre o ensino de história. Os autores abordados nas pesquisas descritas são bastante simbólicos na produção de livros didáticos de histórias, por terem sidos, principalmente, de grande repercussão nos momentos de publicações.

As investigações situadas nesse artigo envolvem figuras públicas que tinham um grande prestígio social, por serem ora professor do CPII ou membros de instituições cientificas como o IHGB ou da ABL. Porém, esse perfil de escritor de livro didático vai sendo quebrado no início do século XX com a expansão do mercado editorial de produção de livros didáticos.

Os autores de livros didáticos de história do Brasil, citados acima, tinham em comum um grande prestígio social que adquiriram por serem professores notáveis do Colégio Pedro II, membros do Instituto de Histórico e Geográfico do Brasileiro ou da Academia Brasileira de Letras. Porém, será que todos os autores de livros didáticos necessariamente faziam parte das instituições e meios de prestígio? Seriam todos eles "homens das letras"?

O início do século XX traz uma nova conjuntura para o mercado editorial de livros didáticos. Como ressalta Alexandra Silva (2008), o mercado editorial passou por uma grande expansão, neste período, traduzido pelo alargamento do número de escolas públicas e privadas e a considerável aumento dos letrados na cidade do Rio de Janeiro, "em 1924, num universo de 1.157.141 de habitantes, 61% das pessoas eram alfabetizadas, superando o número de "iletrados" na cidade" (SILVA, 2008, p. 23). Esse ambiente gerou

uma grande demanda por livros didáticos, que se configurou em uma mudança significativa de todo o mercado editorial de livros didáticos no Brasil.

O novo contexto histórico traz alterações profundas no mercado, se revelando em novas demandas do tempo presente, que deve ser investigada a partir dessa nova reconfiguração social.

A partir dessas novas mudanças colocadas, podemos perceber, de início, que os homens perdem a exclusividade na produção de livros de história. Autoras como Guilhermina de Azambuja Neves, que além de professora era dona do colégio que levava se próprio nome.

No campo dos livros didáticos de história se destacaram Maria Emília Leal, que publicou Pequena História Sagrada para a infância e Rudimentos de História Universal e a mineira Maria Guilhermina Loureiro de Andrade autora do livro Resumo da História do Brasil para uso das escolas primárias, utilizado em colégios para meninas de propriedade da mesma autora .

Outro aspecto dessa expansão foi o crescimento de editoras no fim do oitocentos e início do novecentos. As principais editoras nesse período eram a Laemment, Garnier e a Francisco Alves. Essas editoras "eram responsáveis por mais de 44% de toda a produção brasileira de livros escolares" (RAZZINI, 2005, Apud SILVA, 2008, p. 47). Os outros 56% do mercado foram absorvidos por várias editoras e livreiros que surgiram nesse período. Esses estabelecimentos estavam comprometidos com várias ações editoriais, incluindo a produção de livros didáticos. Alguns tiveram grande destaque, como sinaliza Alexandra Silva, como a Domingos Gomes Brandão, Jacinto Cruz Coutinho, Jacinto Ribeiro Editor, Livraria Quaresma e a Tipografia de M Gomes Ribeiro.

Entretanto o aspecto mais importante desse novo mercado editorial e primordial para o entendimento desse projeto é que a produção de livros didático, sobretudo os de ensino de história, deixaram de ser uma produção exclusiva dos "homens das letras". Muitos homens que não tinham ligação com o CPII, IHGB e ABL perceberam que o momento era significativo para a publicação de seus trabalhos, entretanto essa nova reconfiguração não alcança a intelectualidade negra.

Apesar de toda a demanda social por livros didáticos, os escritores negros só começam a produzir o gênero no final do século XX, trazendo as demandas do movimento negro de um ensino mais plural para dentro de seus textos.

Joel Rufino e o ensino de história

Dois conceitos fundamentais para essa pesquisa, principalmente pelo foco no livro didático de história do intelectual Joel Rufino dos Santos, são formulados pelo francês Roger Chartier: representações e práticas culturais. Em seu livro, publicado no Brasil em 2002, "*História cultural: entre práticas e representações"*, o autor faz uma crítica a historiografia francesa dos anos 1960, atrelada a uma forte tradição da escola dos Annales.

Em uma perspectiva de distanciamento da noção de história cultural existente naquele período, marcada principalmente pela dupla vertente da história das mentalidades e da história serial, quantitativa, que baseavam seus estudos nos métodos sociológicos do tratamento sequencial das fontes, Chartier afirma que, naquele contexto, apesar do sucesso desse tipo de narrativa ela pecava por não considerar as conexões das classificações e categorias cridas com a realidade estudada. Nesse sentido,

> nas suas grandes linhas a história das mentalidades constituiu-se aplicando a novos objetos os princípios de inteligibilidade utilizados na história das economias e das sociedades, como sejam a preferência dada ao maior número, logo à investigação da cultura tida como popular; a confiança nos números e na quantificação; o gosto pela longa duração; a primazia atribuída a um tipo de divisão social que organizava imperativamente a classificação dos fatos de mentalidade (CHARTIER, 2002, p. 15).

Entretanto, para o historiador esse tipo de análise cientifica causava uma narrativa baseada no dualismo entre objetividade das estruturas e subjetividade das representações, pois o contexto era desconsiderado. A via de superação dessa perspectiva seria, para o francês, analisar o debate intelectual dentro das questões sociais.

Nesse contexto epistemológico, o conceito de representação é fundamental para Roger Chartier, uma vez que entende a realidade não como uma interpretação objetiva, dada por um intelectual ou instituição. Para ele a realidade é constituída por diferentes grupos sociais que possuem diferentes visões de mundos, cada qual com sua representação. Cada representação é construída e legitimada a partir de uma série de práticas culturais que se estabelecem na sociedade. Por isso, o historiador entende que "as percepções sociais não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou justificar" (CHARTIER, 2002, p. 17).

Levar em consideração esses dois conceitos é fundamental para entender qual a representação de história que o Joel Rufino dos Santos constrói em seu livro, entendendo que ele pertence a um grupo social historicamente marginalizado. O seu livro,

considerado na pesquisa como uma prática cultural, será entendido a partir dessas percepções epistemológicas, uma vez que ele está inserido dentro de outras representações de mundo. Nesse sentido, entenderemos seu texto conectado com a realidade a qual ele é produzido, trazendo demandas que pertencem a sua realidade, afinal a narrativa do autor não é jamais neutra.

O livro didático, como ressaltado nas discussões historiográficas acima, nem sempre foi um objeto privilegiado pelos historiadores na classificação das fontes. Entretanto, após ter sido negligenciado por historiadores e bibliógrafos o livro vem ganhando um vivo interesse nos últimos trinta anos, como ressalta Alain Choppin (2004).

Essa pesquisa buscará um diálogo com os pressupostos epistemológicos de Alain Choppin, considerado um dos maiores pesquisadores de livros didáticos, seja no sentido do entendimento das abordagens locais ou supranacionais. Portanto, assim como o francês, essa pesquisa considera o livro didático um objeto cultural complexo, que deve ser entendido para além dos seus conteúdos.

Dialogando ainda com o historiador francês, pensaremos essa pesquisa considerando o livro didático tão importante como qualquer outro livro. Além disso demonstraremos quem para uma análise completa precisamos ultrapassar as análises dos conteúdos. Assim, examinaremos também o livro como "um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumo em um determinado contexto". (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Partindo desses pressupostos, a pesquisa irá considerar os autores de livros didáticos como agentes, ou seja, como *sujeitos históricos,* uma vez que eles não são simples espectadores de seu tempo, pelo contrário eles interpretam sua realidade para educar as gerações futuras.

Esses conceitos e modelos metodológicos, citados acima, são de fundamental importância para entender o livro didático de história produzido pelo Joel Rufino dos Santos. Cabe ressaltar, entretanto, que outros modelos de observação podem ser considerados no decorrer do andamento da pesquisa.

A fonte principal dessa pesquisa é o livro de "*História do Brasil*" produzido pelo Joel Rufino dos Santos, lançado em 1979 pela Marco Editorial e reeditado em 1991 pela Editora FTD, com as devidas atualizações e correções. O livro que aborda a história do Brasil da época do seu descobrimento até os eventos históricos que antecedem sua publicação é organizada em apenas um volume e está dividida em dezenove capítulos.

Todavia, a pesquisa atual não irá se ater a analisar todos os capítulos do livro na pesquisa, e as analises aqui apresentadas se refere a edição de 1991.

Com um projeto editorial inovador, a obra já apresenta em sua capa uma concepção de história que irá valorizar grupos sociais tradicionalmente marginalizados na narrativa histórica. A capa, feita pelo premiado ilustrado Claudio Martins, traz no seu centro mulheres, negros, indígenas, trabalhadores urbanos e rurais. Essa é uma estratégia editorial para evidenciar que as páginas do livro irão valorizar as histórias desses grupos.

A concepção de história de Joel Rufino esta evidenciada nas primeiras páginas do livro, primeiramente o intelectual aponta uma crítica a história que tradicionalmente é privilegiada nos livros didáticos, "que só os acontecimentos políticos decisivos são fatos históricos e que só os "grandes homens" são personagens históricos" (SANTOS, 1991, p. 7). Discordando das convicções positivistas de história, o intelectual defende que história é "qualquer acontecimento, de qualquer natureza, em qualquer tempo, pode ser um fato histórico" (SANTOS, 1991, p.7), ou seja, tudo era história, desde que tivesse relevância para algum grupo social.

Como a obra do Rufino é sobre a História do Brasil o historiador ainda faz questão de definir também o que ele entende sobre essa dimensão histórica, afirmando que "História do Brasil é tudo aquilo que aconteceu aos grupos sociais que aqui viveram, até o dia de hoje" (SANTOS, 1991, p.8).

O livro é dividido, como citado acima, em dezenove capítulos, para esse artigo irei apresentar as análises realizadas sobre o segundo capítulo "A origem do Povo Brasileiro", capítulo que considero o mais importante de toda a narrativa do livro.

Nesse capítulo o autor destaca como o povo brasileiro é plurirracial, ideia trazida da percepção de que a nação foi construída tendo contribuição de várias etnias, dentre elas indígenas, africana e europeia. Entretanto, o historiador destaca que os europeus, historicamente, não passavam de minoria esmagadora em termos populacionais, os descendentes de africanos e os indígenas, sempre compuseram a maioria da população.

Argumentando esses pressupostos Joel Rufino destaca, nesse capítulo, a contribuição dos africanos para a formação da identidade brasileira. Por isso, ele traz um capítulo centrado na História do Continente Africano, uma vez que os descendentes de africanos são a maioria da população. Por essa ênfase na história da África considero esse livro de vanguarda, uma vez que a história desse continente e da cultura afro-brasileira sempre foram assuntos marginalizados nos livros didáticos de história.

Por ser um capítulo de livro didático o texto possui suas limitações, a narrativa não tem como incluir toda a história do continente africano. Portanto, o historiador tem que fazer escolhas. A estratégia de Joel Rufino dos Santos na abordagem dos assuntos é desconstruir os estereótipos que existem sobre a história e cultura africana.

O primeiro ponto, nessa lógica, tradado é a questão de a África ser vista sempre como um continente tenebroso, ora vista como uma grande selva ora como um grande deserto. Entretanto, como ressalta Rufino dos Santos, a África real é outra, "selva e deserto não chegam a 50% dos seus 30 milhões de km quadrados. A maior parte do território é constituída das savanas, estepes, vales, de rios extensos e mansos" (SANTOS, 1991, p. 22).

A perspectiva de que o continente africano é um lugar selvagem e primitivo é desmontada também pelo intelectual. Essa ideia difundida pelos europeus e que se preserva no mundo ocidental há vários séculos é reelaborada pelo historiador. Para o Rufino dos Santos a África possui "uma cultura própria, uma forma particular de satisfazer suas necessidades, comer, amar, se comunicar com os deuses, buscar um sentido para a vida" (SANTOS, 1991, p.22).

Segundo o historiador, essa visão elaborada pelos europeus a partir da sua chegada no continente no século XV, se baseou em uma visão etnocêntrica, que sempre desvaloriza qualquer aspecto cultural que seja diferente de suas tradições. Assim, qualquer aspecto social, político ou religioso que não se assemelhasse aos dos europeus eram caracterizados como primitivos e incivilizados.

Muitos produtos culturais ajudaram, segundo o autor, para manter essa visão negativa do continente africano, principalmente "os filmes de Tarzan, e os quadrinhos do Mandrake e do Fantasma, contribuíram para transmitir às crianças de todo o mundo uma visão depreciativa dos negros africanos" (SANTOS, 1991, p.23).

Outro elemento que dificulta o entendimento da história do continente africano e sua cultura é a perspectiva de entender os africanos como um povo único, falando a mesma língua e possuindo a mesma forma de organização social. Entretanto, o historiador, ressalta que a África é um continente que se subdivide em centenas de grupos étnicos, possíveis de serem agrupados, dentre eles

> os *sudaneses,* que habitavam uma faixa horizontal que vai de Cabo Verde aos confins do Nilo e dos Grandes Lagos; os *bantos,* que muito antes de Cristo já habitavam o centro e o sul do continente; os *berberes,* de origem árabe, localizados ao norte do Saara; e os *coisans,* que vivem no sul. (SANTOS, 1991, p.24).

Último ponto destacado nesse artigo, que necessariamente não é o último ponto desconstruído pelo autor, mas que devido as limitações deste texto se apresenta como última questão, é a negritude da civilização egípcia antiga. Segundo a historiografia tradicional a África, em termos epistemológicos, é dividida entre África Branca (ao norte do Deserto do Saara) e África Negra (ao sul do Deserto do Saara). A partir dessa divisão a civilização egípcia, referência da cultura antiga, teria florescido tendo como base uma sociedade embranquecida, ou seja, todo o progresso daquela sociedade, que envolve arquitetura, medicina, matemática e agricultura teria sido realizada sem a participação dos povos negros. Criticando essa concepção histórica, Joel Rufino dos Santos traz em seu texto as informações de que os faraós egípcios tinham traços da negritude. Qual a importância dessa constatação histórica? "Como em nosso tempo os negros são vistos como seres inferiores e atrasados, convém ressaltar que a negritude era um dado básico da civilização egípcia, que teve influência fundamental em todas as culturas antigas". (SANTOS, 1991, p.25).

Nesse sentido, entendemos como é importante analisarmos um livro didático de história escrito por um historiador negro. Rufino dos santos, membro do movimento negro, nunca sendo um homem neutro nas suas interpretações da realidade, coloca em sua narrativa as demandas do lugar de onde veio, valorizando a ancestralidade da cultura afro-brasileira desconstruindo os estereótipos da história da África.

Conclusão

As pesquisas sobre autores de livros didáticos de história, como podemos observar, sempre valorizou um perfil social composto por "homens das letras", as pesquisas focam em historiadores que eram professores do Colégio Pedro II, membros da Academia Brasileira de Letras ou do IHGB.

Entretanto, percebemos a partir do que foi colocado acima, que romper essa tradição é fundamental para as pesquisas sobre Ensino de História. Verificamos, ao analisar o livro didático de Joel Rufino dos Santos, intelectual negro, que a busca por uma proposta de conteúdos históricos antirracistas, questão que se materializa na lei 10639/2003, já era uma demanda tratada no livro do historiador negro.

O historiador membro do movimento negro vai tratar questões étnico-raciais de forma atravessada no seu texto. Uma de suas maiores preocupações é valorizar a História

da África e cultura afro-brasileira numa tentativa de reconfigurar a esfera social racista que sempre vê a cultura negra como folclórica ou primitiva.

Portanto, o livro de Joel Rufino dos Santos considero como um livro de vanguarda, uma vez que em 1991 já retrata a História da África de forma bastante significativa, ressaltando que como a maioria da população brasileira é negra sua origem está no continente africano.

Referências

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910).* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.

CHOPPIN, Alain, História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa [online], São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

HANSEN, Patrícia Santos. "João Ribeiro e o ensino de História do Brasil". In: MATTOS, Ilmar R. (Org.) *História do Ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998.

MATTOS, Selma Rinaldi de. "Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil". In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

_____ . "As relações entre autor e editor no jogo entre memória e história: as duas edições de Compêndio da história do Brasil, de José Inácio de Abreu e Lima, no ano de sua publicação". In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PEREIRA, Amauri Mendes. PEREIRA, Amilcar Araujo. ALBERTI, Verena. Entrevista com Joel Rufino dos Santos. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p. 491-518, julho-dezembro de 2013.

SILVA, Alexandra lima da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924).** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da UFF. 2008.

SANTOS, Joel Rufino. *História do Brasil.* São Paulo. Editora FTD. 1991.

Fragilidades e limitações no ensino de História nos anos iniciais da educação: uma análise curricular, das práticas e dos recursos utilizados numa escola de São Gonçalo do Amarante – CE.

Igor Mário Rodrigues Benedito[1]
Antônio Gilberto Ramos Nogueira[2]

Introdução

Buscou-se nesse trabalho fazer uma análise das fragilidades e limitações do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, com base na estrutura curricular, a disponibilização de recursos didáticos e as metodologias utilizadas nas aulas do referido componente curricular. Tem como objetivo compreender o contexto e a realidade do trabalho docente no ensino de História numa escola municipal de São Gonçalo do Amarante – CE.

No contexto da escola em que a pesquisa foi realizada, constatou-se situações que implicam diretamente na qualidade do ensino de História nos dois primeiros anos da educação básica, como a falta de formação continuada sobre o componente de História, a ausência de recursos didáticos que sejam relativos ao contexto territorial dos alunos e as metodologias utilizadas diante dos desafios acima citados.

Essa etapa da educação básica é o período em que a legislação educacional enaltece o letramento e a alfabetização escolar como mecanismo necessário para a aprendizagem qualitativa nos anos seguintes do ensino fundamental. Assim, há uma ampla força tarefa nas instituições escolares dos anos iniciais para a alfabetização logo nos dois primeiros anos do ensino fundamental, e consolidado ao final do terceiro ano.

A ausência de recursos didático pedagógicos adaptados à realidade e o contexto de vida dos alunos, a falta de formação continuada em História para os professores e

[1] Aluno do curso de curso de pós-graduação em nível de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória pela Universidade Federal do Ceará – UFC.
[2] Doutor em história pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC).

professoras dos anos iniciais, põem em xeque o desamparo ao ensino de História nos anos de alfabetização escolar, não permitindo uma educação mais ampla, lúdica e diversificada.

Compreender esse cenário e os impactos causados pela fragilidade no ensino de História nessa escola, nos permite refletir sobre as perdas em relação a educação histórica e o conhecimento dos estudantes sobre o território que estão inseridos, seus lugares de vivência e as transformações na comunidade, nos possibilitando propor metodologias e recursos para a contemplação das aprendizagens.

Contexto histórico

Não é de hoje que ensinar História tem sido um desafio, seja pela estruturação do currículo, o próprio contexto da sala de aula, o sucateamento das instituições ou pela ausência de recursos que auxiliem o professor na função docente. Nos últimos anos, com o cenário político e social vivido no Brasil o Professor de História tem enfrentado ainda mais dificuldades para desenvolver o seu trabalho, e isso dá-se por inúmeras questões relacionadas ao período em que vivemos, principalmente pela ascensão do conservadorismo e sua influência política na estruturação das leis educacionais brasileiras nos últimos anos.

Diante de um contexto em que há a evidente fragilização da História como disciplina escolar em relação a sua configuração do passado, Rodrigo Turin (2017) classifica o período como um tempo de crise para as humanidades, fazendo uma referência também às outras áreas do conhecimento das ciências humanas e as dificuldades enfrentadas ao longo dos últimos anos no território brasileiro. A instabilidade política na última década atinge diversas frentes da estrutura educacional brasileira, sendo o ensino secundário o mais afetado dentre as etapas da educação básica. Ao analisar aquele período, Araujo (2017) aborda que:

> A perda de espaço nos currículos de Ensino Médio, projeto que surge antes do atual governo, mas que as condições de fragilização da democracia que vivemos ajudou a acelerar, resultando na nova lei do ensino médio que aboliu a obrigatoriedade do ensino de História neste segmento da educação básica, é outro exemplo bem concreto dessas ameaças. A tentativa de redução do debate sobre a educação ao numeramento e letramento, amplamente patrocinada pela OCDE, sem um enfrentamento político, levará ao aprofundamento dessa tendência. Esse cenário de fragmentação e disputa ficou evidente nas reações de historiadores e não historiadores às diversas versões sobre o futuro do ensino de história que foram projetadas no texto da Base Nacional Curricular

> Comum, colocando em lados opostos as demandas por reconhecimento e acolhimento das lutas identitárias e aspectos da tradição disciplinar.

Engana-se quem pensa que o ensino de História está estruturado somente na organização das ideias e dos fatos cronológicos da História antiga à História moderna, ou ainda que a história ensinada endeusa tão somente personagens e heróis eurocentristas como nos passaram durante toda a educação básica. Esses conteúdos de ensino fazem parte da organização dos currículos, que são pensados e organizados de acordo com os interesses educacionais e políticos de um país, mas não necessariamente repassados como tal aos alunos nas distintas etapas da educação básica. Isso dependerá do poder de articulação entre narrativas e metodologias empreendidas pelos professores e professoras durante as aulas de História.

Muitas vezes, os fatos históricos e os personagens envolvidos que dão o real sentido ao contexto de vida dos alunos e a época em que vivemos estão diretamente ligados ao bairro, à cidade, o estado ou à escola em que a criança ou adolescente frequenta, e não aqueles personagens presentes nos livros didáticos. Os espaços de memória e patrimônios culturais constituem-se também como importantes meios para o ensino de História e educação patrimonial, pois, "Museus, arquivos, memoriais, instituições culturais, constituem-se como espaços educativos por excelência , não apenas pelas exposições que apresentam, ou pelos acervos que mostram ao público, mas como lugares de memória" (Stephanou, 2014, p. 12) capazes de levar crianças ao desenvolvimento por meio do imaginário, e a adolescentes à compreensão da realidade e dos acontecimentos históricos.

Currículo, recursos didáticos e metodologias

Como ponto de partida, temos as diretrizes norteadoras, e ao analisar o currículo local em consonância com a BNCC, percebe-se que não há diferenças ou adequações à realidade dos alunos da rede municipal, sendo o currículo e as diretrizes socializadas pela secretaria da educação, tal qual está exposto no documento nacional referencial ou no documento referencial do Ceará, renunciando à possibilidade que se tem de adequar as diretrizes de acordo com o contexto do município. Em observância às duras e incisivas críticas ao currículo de História para os anos iniciais, feitas pela Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH, por meio do Livro **A BNCC de História: entre prescrições**

e práticas, percebe-se a desimportância dada à disciplina nos primeiros anos do ensino fundamental e constata-se isso no plano de diretrizes oferecidas aos docentes.

> A pesquisa do fundamento de seleção de conteúdos, cuja base foram as investigações da Educação Histórica e da Psicologia da Educação, com foco nas relações entre pensamento concreto e abstrato, identificou na proposta curricular uma lógica em círculos concêntricos, associando a faixa etária ao nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. De maneira mais específica, o problema está localizado no conceito de proximidade, o qual, segundo os elaboradores da Base, está ligado ao próximo espacial, não avançando em direção a possibilidades comparativas entre objetos, relações, sentimentos e práticas culturais vivenciadas pela criança ou sua capacidade de compreender esses mesmos elementos em tempos e espaços mais distantes. Ainda sobre os critérios da seleção de conteúdos de História, procuramos analisar os verbos utilizados na composição das habilidades. Assim, evidenciamos a predominância daquelas relacionadas à identificação de conceitos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não atingindo níveis mais elevados de complexidade em tarefas que envolvam, por exemplo, relacionar e analisar, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico. (Carie, Lima e Giavara, 2022, p. 78)

Pelo relato dos autores, fica evidente a necessidade de uma adaptação local às diretrizes, visto pela fragilidade técnica e da concepção dos conteúdos e conceitos abordados pelo documento de forma superficial, e não debatida no contexto local. Assim, seria possível ressignificar o ensino de História no município desenvolvendo estratégias, conteúdos e metodologias a serem utilizadas no ensino da disciplina.

A pesquisa sobre o ensino de História nos anos iniciais nos possibilita fazer uma análise sobre a atual estrutura curricular nas diferentes etapas da educação básica. Buscando compreender como a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, tem afetado a História como componente curricular na educação. Assim, é possível posicionar-se de forma reflexiva sobre os impactos que as mudanças ocorridas na estrutura do ensino de História na educação básica como um todo.

> Nas últimas décadas, os processos de mudança social e as políticas de transformação educativa têm feito com que os requerimentos para o desempenho dos professores sejam mais complexos e exigentes. Os docentes em geral, não só os que atuam na disciplina História, são hoje chamados a exercer o seu trabalho com níveis mais altos de autonomia, o que traz novas e maiores exigências, muitas das quais de caráter burocrático. Exige-se do professor disposição (e competência) para trabalhar de forma integrada a outras disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho docente é de natureza social. (CAIMI, 2015, p. 17)

As palavras de Caimi (2015) problematizam duas questões importantes sobre o atual momento educacional brasileiro. A primeira questão está relacionada aos movimentos políticos que atravessaram o desenvolvimento e estruturação da atual

BNCC, principalmente devido ao impulsionamento dos debates ideológicos da última década e a influência causada em diversos setores da administração pública, dentre eles a educação.

A segunda questão sobre a fala da autora, diz respeito sobre o papel dos Professores em sala de aula e o aumento da responsabilidade sobre suas práticas cotidianas, que têm requerido ainda mais capacidade de adequar-se às condições de trabalho e as limitações do dia-dia. Essas dificuldades diárias vivenciadas nas escolas públicas por todo o país, intensificaram-se principalmente após o período menos agressivo da pandemia causada pelo vírus da COVID-19, tendo os professores o desafio de retornarem para as escolas que estavam há mais de dois anos fechadas devido aos riscos de infecção pelo vírus. Os desafios foram os mais diversificados possíveis, que são desde o sucateamento dos prédios, a falta de recursos tecnológicos e a evasão de educandos por medo de contaminação.

Após a pandemia de coronavírus, partindo para uma análise sobre o atual cenário do ensino de História na escola em que a pesquisa fora realizada, nos deparamos com situações que fragilizam o ensino em toda a sua estrutura, como a ausência de formações para professores de História dos anos iniciais, sejam elas ou não continuadas ficando a cargo do próprio docente a busca por fontes, conteúdos e metodologias que sejam adequados à realidade dos alunos e alunas.

Temos percebido ao longo dos anos, e por estar diariamente no contexto escolar como docente lecionando nos anos iniciais da educação básica, que, com o advento das avaliações externas de língua portuguesa e matemática na última década, as escolas têm deixado de lado o ensino dos demais componentes curriculares e se dedicado de forma organizada ao ensino de língua portuguesa e matemática para que as crianças obtenham êxito nos resultados das avaliações externas, pois servem como parâmetro para verificação da qualidade do ensino nas instituições, a obtenção de premiações individuais e coletivas. Isso acarreta a diminuição ou inexistência da aprendizagem histórica, pois a ausência de reflexões e análises sobre os fatos e os espaços de vivência, poderá contribuir para que os estudantes sejam incapazes de questionar, discutir, relacionar e analisar os fatos ao seu redor e a construção da sua percepção do mundo, vivenciando aulas que não possibilitam nada mais do que habilidades em leitura e interpretação e cálculos matemáticos

Com o direcionamento do ensino focado apenas nos componentes curriculares avaliados, o ensino de história torna-se obsoleto, frágil e sem estrutura, devido principalmente a ausência do tempo devido para a realização das aulas, a inexistência de recursos didáticos e a falta de formações na área do ensino de História. Além da falta de um de um currículo que estabelece os conteúdos de acordo com a realidade de cada aluno, amparando-se na BNCC e o DCRC[3]. O PNLD, quando disponível enfatiza em conteúdos e atividades superficiais que menosprezam os conhecimentos prévios dos alunos, não sendo possível explorar o contexto local e sua realidade, a sua própria História.

> As interlocuções e desafios da História ensinada não se restringem as relações estabelecidas entre os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os primeiros contatos com histórias, com passados, no âmbito da escola, acontecem já nos anos iniciais, com professores que, em sua grande maioria, não tem formação na área de história e sim em pedagogia. Os professores dos anos iniciais ensinam História mesmo quando pensam não ensinar. O conhecimento histórico que emerge nessa fase da escolarização está, de forma mais acentuada, imbricado à cultura histórica na qual se inserem a escola, o professor e os estudantes. Esse conhecimento congrega de modo mais significativo, além das prescrições curriculares, dos livros didáticos, entre outros materiais de apoio, os saberes e fazeres oriundos do legado cultural do grupo social do qual fazem parte professor e estudantes. (SILVA, 2019, p. 50)

Como o currículo orienta, a história na primeira série dos anos iniciais tem como base o contexto local por meio das memórias familiares, narrativas, patrimônio público, populares, território e ambientes de convivência. Partindo dessa estrutura, coube averiguar se no acervo da escola havia alguma produção sobre o município que atendesse as séries iniciais, mas como informou a coordenação da biblioteca, não há livros didáticos para esse tipo de ensino que aborde questões locais adaptadas ao ano escolar e idade dos alunos do primeiro ano.

Apesar da orientação curricular de que os alunos dos dois primeiros anos da alfabetização escolar conheçam o seu território e os espaços diários de convivência, durante todo o ano de 2023, o único recurso didático disponível para o ensino de História na escola, foi o exemplar do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que continha atividades simplificadas que não condizem com a realidade e o contexto de vida dos alunos. Assim, a necessidade da dedicação do professor polivalente às demandas do ensino de língua portuguesa e matemática, suprimem as aulas de História e as diversas

[3] Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), lançado no ano de 2019 com foco na contextualização das diretrizes e habilidades. O Documento foi desenvolvido com base na BNCC.

possibilidades de uma aprendizagem histórica, significativa e que represente o contexto no qual os alunos e alunas estejam inseridos.

Considerações finais

A existência de recursos didáticos sobre o município para serem utilizados pelas crianças em sala de aula, poderiam certamente favorecer a compreensão, a construção da consciência histórica, a dinâmica do ensino e a apropriação das memórias sobre os lugares de vivência, as narrativas sobre acontecimentos marcantes e a valorização dos espaços naturais e culturais, bem como a manutenção das tradições e das narrativas, lendas, contos, causos sobre o lugar numa perspectiva de educação patrimonial. Cabe nesse sentido ao professor, diante da ausência de material de apoio, ser o elo entre a história local, o conhecimento e os estudantes, pois "Esse processo de mediação e interação é sutilmente demarcado por experiências singulares que fornecem ao presente o sentido prático do passado". (Silva, 2019, p. 51).

Diante do cenário vivenciado na escola e os desafios impostos aos professores de História todos os dias, é notório que o trabalho a ser desenvolvido seja insuficiente, principalmente pela necessidade de seguir um sistema que já é imposto.

Entretanto, é possível que as aulas de História nos anos iniciais superem as dificuldades diante de um currículo com fragilidades sobre as competências necessárias para uma educação histórica e recursos didáticos que não condizem com o contexto de vida dos alunos, pois segundo Silva (2023), os professores possuem o poder de adequar, fazer e desfazer as aulas de acordo com suas próprias metodologias, estratégias e conceitos, pois somos nós professores e professoras que estamos na sala de aula diariamente e conhecemos a realidade do nossos alunos, sendo assim capazes de quebrar o sistema. Assim, entende-se que a atuação dos Professores é um importante recurso para contornar situações que fragilizam a educação e o ensino de história diante de situações adversas.

Referências

ARAUJO, Valdei Lopes de. O Direito à História: O (a) Historiador (a) como curador (a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília -DF, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

Fala do professor Jailson Pereira da Silva, Disciplina Teoria da História, Mestrado Profissional em Ensino de História-UFC, 2023.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História: entre prescrições e práticas. Universidade de Pernambuco – UPE, 2022, p. 78.

SILVA, Cristiani Bereta. Dicionário de Ensino de História. Coordenação Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 50

STEPHANOU, Maria. Evidências da História, Memórias entretecidas: Experiências e novas aproximações educativas em torno do patrimônio. 2014, p. 12.
TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. 2017.

O ensino de História inserido em Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1975 a 1988): prescrições, apropriações, mudanças e permanências

Edilene Maria Leite dos Santos[1]

Este trabalho é parte da tese de doutorado desenvolvida entre os anos de 2019 a 2023, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), pela linha História e Historiografia da Educação, sob a orientação da Professora Drª. Nadia Gaiofatto Gonçalves, e que tem como objetivo analisar o ensino de História na proposta de Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries, em escolas municipais de Curitiba, no contexto da ditadura civil-militar e o retorno desta disciplina aos currículos destas mesmas séries, pós-período ditatorial (década de 1980).

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), foi promulgada a Lei nº 5.692, de 1971, responsável pela reformulação curricular do ensino de 1º e 2º graus. Nesse contexto, História e Geografia foram inseridas em Estudos Sociais (1ª a 8ª séries), que passou a compor, obrigatoriamente, os currículos das escolas brasileiras.

No currículo das turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os Estudos Sociais apareceram com a denominação de Integração Social. Isso ocorreu a partir de 1975, com a elaboração do 2º Plano Curricular de Educação, o qual deveria cumprir com o que previa a Lei 5.692/71 e apresentar, em um de seus volumes, as prescrições referentes ao ensino de Integração Social (1ª a 4ª séries) e Estudos Sociais (5ª a 8ª séries).

As professoras[2] que lecionavam Integração Social deveriam ser formadas pelo Curso Normal ou Magistério e seguir as prescrições presentes no 2º Plano Curricular. Para compreender tais prescrições, referentes à prática da Integração Social nas turmas de 1ª a

[1] Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: edimlsantos@gmail.com

[2] Refiro-me às professoras, no feminino, pois de acordo com as fontes consultadas, apenas mulheres atuaram no ensino de 1ª a 4ª séries como regentes, nas escolas municipais de Curitiba. No entanto, vale frisar que não tive acesso às fontes referentes a todas as instituições de ensino desse Município.

4ª séries nas escolas municipais de Curitiba, importa conhecer e analisar os conteúdos programáticos que deveriam ser ensinados para essas turmas.

Conteúdos de Integração Social – 2º Plano Curricular de Educação (1975)

1ª SÉRIE

1. A CRIANÇA
1.1. Identificação pessoal:
- Nome e sobrenome.
- Importância do nome.
1.2. Características pessoais:
- Cor da pele, dos olhos e cabelo.

2. A FAMÍLIA
2.1. Composição da família: número de pessoas, nomes, lugar da criança na família.
2.2. Responsabilidade de cada membro da família.
2.3. Importância da profissão dos pais e demais membros da família, bem como das outras profissões.
2.4. Obrigações sociais e morais da família.

3. HABITAÇÃO
3.1. A casa onde a criança mora:
- Como é sua casa.
- Localização: rua, número e bairro.
- Partes da casa, sua utilização.
- Material utilizado na construção da casa.
- Comparação com o habitat dos animais.
- Localização da casa em relação à escola: noções de orientação.

4. A ESCOLA
4.1. Nome da escola, justificativa.
4.2. Localização: rua, número e bairro.
4.3. Conhecimento das diversas dependências da escola.
4.4. Conhecimento das pessoas responsáveis pela escola, suas atividades e responsabilidades.
4.5. Obediência e respeito: às autoridades escolares e outras; à regulamentos: escolares e familiares.
4.6. Influências do tempo na freqüência à escola – estações do ano.
4.7. Férias escolares – importância.
4.8. Deveres pessoais na escola: pontualidade, aplicação, trato social, cuidados com seu material e com o material do próximo.
4.9. Arredores da escola: instituições, serviços de utilidade pública (meios de comunicação, postos de saúde, correio, etc.).
4.10. O caminho de casa para a escola:
- Cuidados em relação ao trânsito no trajeto casa-escola.
- Meios de transporte utilizados na comunidade, e outros.

5. OS VIZINHOS
5.1. Cooperação para com os vizinhos.
5.2. Necessidade de boa amizade e do respeito para com os vizinhos.

6. COMEMORAÇÕES CÍVICAS E SOCIAIS
6.1. Bandeira e Hino Nacional:
- Apresentados apenas como símbolos da Pátria.
6.2. Comportamento oficial (posição de sentido) e respeito durante as comemorações cívicas e diante dos símbolos da Pátria.
6.3. Datas nacionais: breve comentários sobre os feriados nacionais e datas folclóricas.
6.4. Canções, poesias, versos relacionados à escola, à Pátria, comemorações folclóricas e da família.

2ª SÉRIE

1. COMO É NOSSA COMUNIDADE
1.1. Histórico da comunidade:
- Como surgiu.
- Principais fatos de sua evolução.
- Procedência dos moradores da comunidade: mesmo país, países estrangeiros.
- Mudanças da comunidade.
1.2. Localização:
- Relações de posição: (extremidade, meio, vizinhança) distância (próximo, afastado, vizinho).
1.3. Orientação:
- Pontos de referência para orientar-se na comunidade.
- Pontos cardeais – orientação mais ampla.
- Trajetos a percorrer entre pontos pré-determinados da localidade.
- Localização de ruas e/ou estradas da comunidade.
1.4. O homem alterando a paisagem:
- Pontes.
- Túneis.
- Desvio do leito dos rios.
- Represas.

2. A OS RECURSOS NATURAIS E SUAS TRANSFORMAÇÕES
2.1. A atividade humana como instrumento de satisfação das necessidades:
- Como o homem se organiza para realizá-la.
- Transformação da natureza para suprir necessidade (água, energia elétrica).
- Comparação das modificações já realizadas pelo homem.
2.2. Aspectos naturais da comunidade:
- Clima.
- Relevo.
- Vegetação.
- Hidrografia.

3. PÁTRIA
3.1. Bandeira e Hino Nacional:
- Justificativa de símbolo.
- Respeito aos símbolos.
3.2. Comportamento oficial (posição de sentido) e respeito durante as comemorações cívicas.
3.3. Datas nacionais: idéia e sentimento.
3.4. Folclore: breve significação das comemorações folclóricas.
3.5. Canções, poesias, versos relacionados à escola, à Pátria, comemorações folclóricas.

3ª SÉRIE

1. O MUNICÍPIO INTEGRADO AO ESTADO DO PARANÁ: ASPECTOS FÍSICOS E HUMANOS
1.1. Perspectivas do município no contexto do País.
1.2. A paisagem natural do município.
1.3. Exploração e aproveitamento dos recursos naturais.
1.4. Produção, distribuição e consumo dos produtos.
1.5. Vias de ligação e comunicação do município.
1.6. O aumento da população e suas consequências na vida rural e urbana.

2. O MUNICÍPIO INTEGRADO POLITICAMENTE AO ESTADO DO PARANÁ
2.1. O Governo Municipal.
2.2. Aspectos culturais e socializadores do Município.
2.3. Origem e processo histórico do Município.
2.4. Ampliação do conceito Pátria, vinculado a um conjunto de idéias.

4ª SÉRIE

1. O ESTADO DO PARANÁ INTEGRADO AO PAÍS: SUA SITUAÇÃO GEOGRÁFICA E ECONÔMICA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO
1.1. Perspectiva global do Brasil e do estado do Paraná no seu conjunto territorial.
1.2. Aproveitamento e utilização dos recursos naturais locais e regionais.
1.3. Setores de produção, distribuição e consumo dos produtos.
1.4. Urbanização e expansão da população.
1.5. Posição atual e perspectivas do desenvolvimento do Paraná no conjunto do desenvolvimento do Brasil.

2. O ESTADO DO PARANÁ E SUA INTEGRAÇÃO NA FEDERAÇÃO BRASILEIRA.
2.1. Organização política e administrativa.
2.4. Ampliação da idéia de Pátria relacionada com um conjunto de idéias.
2.2. Tradições, artes e outros aspectos culturais do estado do Paraná.
2.3. Formação e processo histórico do Paraná no contexto da História do Brasil.

Fonte: dados organizado pela autora com base no 2º Plano Curricular. Volume III. Curitiba, 1975, p. 116-129.

De acordo com o exposto, é possível perceber que há poucos conteúdos de História presentes no documento. A título de demonstração eles foram destacados em negrito. Além disso, os conteúdos de História a serem ensinados parecem atender às características pragmáticas e cívicas. Também, a organização curricular para as turmas de 1ª a 4ª séries por meio de círculos concêntricos, se configurava como "uma estratégia baseada em uma escala de organização espacial, partindo do mais específico para o mais geral, de espaços menores e menos inclusivos para espaços maiores e mais inclusivos, e, sobretudo, no que se refere ao ensino, do plano concreto ao plano abstrato" (PEREIRA, 2019, p. 39).

Esta organização dos conteúdos de História inseridos em Integração Social por círculos concêntricos, propiciava um ensino naturalizado, contribuindo para que uma cultura escolar fosse instituída, levando o aluno ao não questionamento do que lhe era apresentado. Como cada dimensão de ciclo se dava separadamente, não propiciava ao educando realizar relações necessárias para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o ensino de História.

Outra questão que deve ser considerada é o fato dos conteúdos de História inseridos em Integração Social estarem submetidos à concepção tradicional de ensino[3]. Elba Lory Stencel Todeschi[4] em entrevista, afirmou que: "na escola onde trabalhava, as professoras [...] lecionavam os conteúdos de História, sob a concepção de ensino tradicional, valorizando as datas, os valores patrióticos, as comemorações de festas

[3] Aula expositiva em que os alunos respondem às questões passadas no quadro e tendem a memorizar as datas e fatos.
[4] Professora formada pelo Curso Normal e licenciada em Estudos Sociais. Lecionou Integração Social para uma turma de 4ª série, entre os anos de 1975 a 1979.

cívicas e culturais" (TODESCHI, 2021). Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd[5] corroborou com essa afirmação de Todeschi, quando mencionou:

> Nas séries iniciais [1ª a 4ª séries] os conteúdos abordavam, especialmente, aspectos físicos, históricos, culturais, econômicos, políticos e cívicos do bairro, da cidade e do estado. Considero que nesse período a função do ensino em geral e, particularmente, de Estudos Sociais era um ensino mais voltado para as questões de civismo. Os conteúdos de História e Geografia que eram indicados para serem ensinados era na perspectiva tradicional, grandes vultos, datas e grandes acontecimentos. Por parte das professoras que não eram formadas em História, não lembro de haver uma preocupação sobre a alteração da função do ensino dessa disciplina inserida em Integração Social (GEVAERD, 2021).

Alguns autores já demonstraram que o ensino de História sob a perspectiva tradicional era comum à época, estando os conteúdos inseridos em Estudos Sociais ou não. Desde que se constituiu como disciplina escolar, em função de seu referencial teórico-metodológico – escola metódica[6] -, a História pautou-se na memorização como método de aprendizagem, pelo conhecimento posto como verdade absoluta, pela pretensão de neutralidade do historiador e da explicação histórica, pela linearidade e cronologia temporal única, pela ênfase na dimensão política dos fatos e na história como resultado da ação individual e, portanto, pela valorização de datas, nomes, personagens heroicos. Além disso, essa abordagem da História valorizava somente o passado, sendo configurada sob o positivismo (NADAI, 1992). Sob essa perspectiva, e em conformidade com Viana (2006, p. 14), é possível que a institucionalização dos Estudos Sociais tenha mantido inalterado o referencial teórico-metodológico das ciências de referência que o constituíam, no caso da História, a vertente do positivismo. Portanto, ele apenas deu continuidade à perspectiva de um ensino de História linear, evolucionista, factual. Além disso, Bittencourt (2000), ao analisar as reformas curriculares da disciplina de História, no final do século XX, concluiu que, embora houvesse críticas à abordagem positivista dos conteúdos dessa disciplina, e as justificativas vinculasse-se às novas concepções historiográficas, como a Nova História Francesa e a Historiografia Social Inglesa, ainda não havia ocorrido "[...] a almejada superação do ensino de História, baseado no tempo cronológico como único ordenador das mudanças" (BITTENCOURT, 2000, p. 159).

[5] Professora formada pelo Curso Normal, com habilitação em Ciências Sociais. Coordenou a área de Estudos Sociais em uma escola municipal de Curitiba, entre os anos de 1980 a 1989.

[6] A escola metódica surgiu na França, no século XIX, tendo como principais representantes Ernest Lavisse, Charles Langlois e Charles Seignobos. Inspirando-se em Leopold Von Ranke, essa escola defendia a predominância dos acontecimentos políticos, militares e diplomáticos em detrimento de outros, visando à unidade nacional. Por acreditar na possibilidade de atingir a "verdade histórica" absoluta, essa escola ocupava-se de estudar aquilo que "realmente aconteceu", reunindo o máximo de documentos possíveis sobre o tema de análise (MATHIAS, 2011, p. 43).

Seguindo por essa linha, Telles (2015), ao investigar sobre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre História e ensino de História, demonstrou que:

> o ensino de História escolar no Brasil está historicamente relacionado a uma longa e forte tradição de promoção de uma memória nacional específica, a qual privilegia feitos, nomes e datas que favorecem uma elite relacionada ao poder vigente. Por isso mesmo, essa matriz pedagógica ainda influencia a formação dos estudantes, pois os próprios professores também são acometidos por essa tendência em sua forma de ensinar História (TELLES, 2015, p. 29).

Entretanto, a autora afirmou que, no caso das professoras regentes, isso era mais evidenciado, pois o lugar que a História ocupou na cultura escolar se estendeu por muito mais tempo (TELLES, 2015), fato este vinculado à formação acadêmica das professoras. Sobre essa questão, Fonseca (2003), realizou uma pesquisa a respeito das propostas curriculares sobre o ensino de História, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, na década de 1970, demonstrando alguns limites em relação ao ensino de História nas séries iniciais. A autora constatou que, o fato das professoras não serem habilitadas nesta disciplina facilitava o controle de conteúdos e de metodologias havendo, algumas vezes, a aceitação, sem questionamentos, dos conteúdos presentes nos programas e livros didáticos como saber verdadeiro e indiscutível. Também, apontou para a questão da secundarização da disciplina História frente à Língua Portuguesa e Matemática. Ela afirmou que, da 1ª a 4ª séries, dava-se destaque à leitura, escrita, palavras e textos. A História compondo Estudos Sociais era lembrada apenas em dias que antecediam as avaliações ou em dias de comemorações cívicas (FONSECA, 2003). Em concordância com Fonseca (2003), Moreno (2003), ao escrever sobre a implantação do sistema escolar republicano no estado do Paraná, defendeu que, desde o início do século XX, já havia uma cultura escolar instituída no Ensino Primário que privilegiava o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, em detrimento de outras disciplinas como a História. Para o autor, o Ensino Primário teve sua identidade forjada durante boa parte do século XX com um ethos profissional caracterizado pelo magistério, pela definição dos saberes elementares, pela idade das crianças, etc. Ou seja, as finalidades sócio-políticas e culturais atribuídas ao então ensino primário se "[...] sobrepuseram às demais facetas que compõem o entorno e o âmago da escolarização, incluindo teorias, métodos pedagógicos e renovação disciplinar [...], pelo menos até o final da ditadura militar, por volta de 1985" (MORENO, 2010, p. 11).

Outra questão atrelada à cultura escolar e à formação das professoras regentes é o ensino de História e de Geografia de forma integrada. Vale relembrar que desde a década

de 1930, o Movimento pela Escola Nova contestava o projeto educativo tradicional e defendia inovações na área educacional, dentre elas, a inserção de História e Geografia em Estudos Sociais. Com inspiração da pedagogia norte-americana e, em especial, tomando como referência as concepções de John Dewey, defendiam que as disciplinas escolares não deveriam ser ensinadas de forma isolada ou compartimentada, em especial, História e Geografia. Estas, ao compor Estudos Sociais, dentre outras coisas, deveriam relacionar-se às questões diretas do cotidiano do estudante para terem uma ampla visão sobre os diferentes aspectos da vida, obtendo conhecimentos necessários para atuarem na sociedade e, dessa forma, superariam a concepção tradicional de ensino na prática escolar (SANTOS, 2023). A partir da década de 1930, os Estudos Sociais passaram a compor o currículo da escola elementar de alguns estados brasileiros, como área de conhecimento (NADAI, 1988). Em apoio a isso, foi implantado no país, em 1953, o Programa de Assistência Brasileiro-Americano de Ensino Elementar (PABAEE), 128 resultado de um acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos (SCHMIDT, 1985). Tal programa estendeu-se por todo o país e tinha como principal objetivo melhorar o ensino primário brasileiro e, para isso, as Escolas Normais foram naturalmente identificadas como sendo de suma importância para a implantação de ações para a melhoria do ensino primário (PAIVA; PAIXÃO, 2002). A partir disso, ocorrem mudanças nos programas curriculares, mais especificamente nas matérias que tratavam "das atividades e dos feitos do homem: geografia e história" (SCHMIDT, 1985, p. 210). Essas matérias passaram a compor, obrigatoriamente, a grade curricular das Escolas Normais. As professoras normalistas deveriam receber formação para que pudessem ser capazes de promover aos alunos o desenvolvimento de habilidades sociais (compreender o mecanismo das relações humanas, vistas sob o aspecto das relações das pessoas com as pessoas, das pessoas com as instituições, das pessoas com os produtos) de forma integrada, mediante atividades em sala de aula: troca de experiências, dramatizações, construção de materiais, experiências da comunidade, atividades de pesquisas, interpretação de vocabulário específico, uso da biblioteca, uso de materiais, como globo, mapas, linha do tempo (SCHIMIDT, 1985). Corrobora com essa questão o fato de que, mesmo antes da Integração Social compor, obrigatoriamente, o currículo de 1ª a 4ª séries, em conformidade com a Lei 5.692/71, o ensino integrado de História e Geografia já fazia parte do cotidiano das professoras regentes, inclusive, em Curitiba. Para tanto, importa destacar a entrevista realizada com Fahid Calluf (2021), que foi professora de Integração Social e Estudos Sociais na Rede Municipal de Ensino, além de coordenadora da área de Estudos Sociais, orientando

professoras de 1ª a 8ª séries. Calluf chamou a atenção para o fato de que já havia uma cultura instituída no ensino de 1ª a 4ª séries, em que as professoras, já acostumadas em lecionar todas as disciplinas, integravam os conteúdos. Assim sendo, Integração Social soava familiar a elas, não teria sentido pensar em uma separação das disciplinas História e Geografia (CALLUF, 2021).

> Para as séries iniciais eram apresentados os conteúdos do 2º Plano Curricular, o que as professoras deveriam fazer era pegar aqueles conteúdos e trabalhar. E elas não deixavam de trabalhar História e Geografia de forma integrada como já estavam acostumadas, apenas os conteúdos eram um pouco diferentes. Já era uma cultura instituída. Para elas, era mais fácil trabalhar assim (CALLUF, 2021).

Lecionar História e Geografia de forma integrada era algo que já havia sido consolidado com o passar do tempo, uma vez que as professoras aprenderam durante a sua formação acadêmica. De igual modo, o não conhecimento das especificidades inerentes ao ensino de História, bem como a abordagem dos conteúdos de forma tradicional, faziam parte desta formação. Sendo as práticas um dos elementos da cultura escolar, "que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar" (JULIA, 2001, p. 25), é compreensível que, por não serem licenciadas em História, não realizassem uma problematização crítica a respeito da função do ensino dessa disciplina para resistir ou questionar o ensino de Integração Social. De acordo com Gevaerd: "eu não lembro delas [professoras regentes] se manifestarem por uma separação da Integração Social porque não tinha essa discussão. Essa discussão começou após 1986. E os professores que se envolviam nessas discussões eram de História e Geografia" (GEVAERD, 2021).

O processo de abertura política no Brasil, ocorrida de forma "lenta, gradual e segura", assim pretendida pelo governo do então presidente general Ernesto Beckmann Geisel[7] caracterizou-se por importantes acontecimentos que afetaram a conjuntura política e social brasileira, na década de 1980. Esta atmosfera marcada pela abertura política e discussões a respeito da reconfiguração dos aspectos políticos da sociedade brasileira, em nível nacional e estadual, repercutiu nas discussões e debates referentes ao campo educacional no âmbito municipal.

Em 1985, Roberto Requião (PMDB) foi eleito prefeito de Curitiba. No mesmo ano em que tomou posse, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou pelo Parecer nº 785, em 6 de novembro, a separação definitiva das disciplinas de História e Geografia,

[7] Foi presidente do Brasil no período que se estende de 1974 a 1979.

permitindo que elas fossem trabalhadas como disciplinas escolares específicas. Durante a gestão de Requião todas as escolas da Rede Municipal fizeram essa opção.

O desmonte da área de Estudos Sociais exemplifica o fato de que o currículo possui uma história caracterizada por ênfases e omissões e, portanto, deve ser compreendido no âmbito da esfera política. Ele é produzido no plano social, a partir das relações entre os grupos que o elaboraram e o colocaram em prática e, por isso, o conceito de currículo é multifacetado, por ser "negociado e renegociado em vários níveis e campos" (GOODSON, 2005, p.67). Portanto, para compreender o motivo do desmonte de Estudos Sociais é preciso entender os diferentes interesses e embates entre os atores sociais responsáveis pela retórica escolhida e relacionar as prioridades sociais e políticas na escolha do repertório curricular.

Com o desmonte da área de Estudos Sociais, a Secretaria Municipal de Educação viabilizou uma reestruturação marcada pela elaboração do 4º Plano de Educação para o município (1986-1988), em que a História voltaria a ser ensinada como uma disciplina específica. Este plano fazia referência à concepção da Pedagogia Histórico-crítica[8] que, de acordo com Gevaerd (2021), "era uma novidade para [os] professores na Rede Municipal" (GEVAERD, 2021). Por conta disso, vale questionar: houve a oferta de um projeto formativo para que essas professoras, não licenciadas em História, compreendessem e colocassem em prática a nova proposta para o ensino desta disciplina, pensado sob a perspectiva histórico-crítica? De acordo com Gevaerd,

> a mudança foi grande, a histórico-crítica à época, a concepção era difícil de digerir porque era uma concepção que tinha que ter muita leitura. Muitas pessoas, de modo geral, precisavam de muito estudo para entender a concepção e aquelas que não eram formadas em História, focaram mesmo na questão dos conteúdos propriamente dito [...] Elas perguntavam: mas por que esses conteúdos? Como a gente vai trabalhar? Que recorte a gente vai fazer nesse conteúdo? (GEVAERD, 2021).

Foi necessário que a Secretaria Municipal de Educação colocasse em prática um plano de assessoramento às professoras que deveriam ensinar Geografia e História para as turmas de 1º grau (1ª a 4ª séries) sob a concepção da histórico-crítica, prevista pelo 4º Plano de Educação. Mas, embora tenha havido assessoramentos e orientações sobre como

[8] Corrente pedagógica que promove aos alunos a construção de uma consciência crítica e busca romper com a concepção de um ensino que apenas reproduz comportamentos. A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma possibilidade de interação entre professores e alunos. Estes passam a ter as suas experiências históricas e sociais levadas em consideração. Para tanto, o professor deve estimulá-los a se expressar, além de promover a problematização dos conteúdos, debates, hipóteses. Desta forma, é possível a construção de uma consciência crítica e a percepção de que está inserido em um sistema maior e atua como um agente social (SAVIANI, 2012).

trabalhar os conteúdos de História, sem estarem inseridos em Integração Social, não podemos afirmar que cumpriam com o que lhes era solicitado, pois possivelmente cada professora interpretou o contexto social a qual estava submetida de forma diferenciada. Enquanto algumas estavam mais preocupadas com os conteúdos: "mas, por que esses conteúdos? Como a gente vai trabalhar? Que recorte a gente vai fazer nesse conteúdo?" (GEVAERD, 2021), é possível que outras estivessem preocupadas com outros aspectos do ensino de História. Assim sendo, é certo considerar que cada professora, a seu modo, lançou um olhar aos imperativos políticos (simbolizados pelas coordenadoras que as assessoravam) gerando diferentes apropriações e representações, uma vez que cada uma atuou de um jeito frente às prescrições curriculares. Isto nos remete à ideia de que as normativas estão sempre sujeitas a diferentes apropriações (CHARTIER, 1990), por isso, ouvir as professoras é uma condição básica nessa esfera de estudos sobre o currículo e sua construção (GOODSON, 1995, 2007).

O 4º Plano de Educação da Secretaria Municipal de Curitiba abriu caminho para a publicação, em 1988, do Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. Este, por sua vez, contribuiu para sistematizar e reforçar, ainda mais, os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica e as propostas que a Secretaria Municipal de Educação pretendia para a sociedade curitibana da época.

A proposta do Currículo Básico para o ensino de História exigia uma abordagem diferenciada dos conteúdos sob a concepção histórico-crítica e uma metodologia de ensino que visasse "resgatar a História-Ciência" (CURITIBA, 1988, p. 102), referindo-se ao fato da História ter sido inserida em Estudos Sociais. A proposta também deveria romper com o ensino de modo tradicional, para tanto, a ideia era a de renovar os conteúdos dessa disciplina levando o educando à compreensão de que ele é sujeito da História, capaz de transformar a realidade a sua volta. Sobre isso, vale questionar: esta nova proposta para o ensino da disciplina de fato rompeu com seu ensino sob a perspectiva tradicional e retomou os conceitos próprios da História como ciência? As professoras se apropriaram desse discurso e reproduziram-no em suas práticas em sala de aula? Visando responder a essas questões, iniciaremos com a análise dos conteúdos presentes no Currículo Básico Municipal, os quais foram organizados por temas, objetivando contrapor-se à concepção cronológica e círculos concêntricos, propostos pelo 2º Plano Curricular de Educação (1975):

> Os conteúdos de Geografia e História tomaram um novo arranjo, abandonando-se a organização por objetivos, cronológica e/ou por círculos

> concêntricos. A opção foi pela tematização dos conteúdos, retirados do conteúdo geral da ciência histórica e da geografia. Os temas selecionados a partir da concepção de História e de geografia são: SOCIEDADE, CULTURA, NATUREZA e TRABALHO (CURITIBA, 1988, p. 103).

Ao analisar o Currículo Básico Municipal, percebe-se que a organização dos temas ao longo das séries continua por círculos concêntricos. Quando se observa a lista de conteúdos do tema Sociedade, por exemplo, temos para a 1ª série:

> Organização dos espaços: 1.1. Observação e representação dos espaços vividos pelo aluno. 2. Grupos a que pertencem os alunos: 2.1. A sala, a escola, a família, outros grupos. 2.2. Características e problemas dos grupos a que pertencem os alunos (CURITIBA, 1988, p. 107).

Ainda sobre o tema Sociedade, já para a 2ª série, os conteúdos ofertados contemplam a origem dos espaços:

> Origem dos espaços: 1.1. História da escola, bairro, cidade. 1.2. História das cidades. 2. Grupos existentes nos diferentes espaços: 2.1 Grupos e organizações: na escola, bairro, cidade. 2.2 Características e problemas dos grupos e organizações (CURITIBA, 1988, p. 107).

Isso é semelhante aos conteúdos de Integração Social presentes no 2º Plano Curricular de Educação (1975), já que os conteúdos partem do mais específico para o mais geral. Ou seja, a lógica dos círculos concêntricos continua presente. Além disso, conteúdos continuam organizados a partir da ordem cronológica, como é o caso de alguns conteúdos listados no tema Sociedade para a 4ª série:

> [...] 2. Movimentos sociais e políticos paranaenses: 2.1. Emancipação política. 2.2. Abolição. 2.3. Movimento federalista. 2.4. Movimentos migratórios. 2.5. Movimentos trabalhadores. 2.6. Partidos políticos do Paraná. [...] (CURITIBA, 1988, p. 107).

Por meio dos temas Sociedade, Trabalho, Cultura e Natureza, os conteúdos de História e Geografia se integravam e, dessa forma, deveriam ser ensinados. Isso causa estranheza, pois se a proposta do Currículo Básico era a de uma nova concepção das áreas de estudo, procurando aproximar as disciplinas das ciências de referência, por que a Secretaria Municipal de Educação não ofertou um currículo de História e um currículo de Geografia separadamente? Até o momento não foi possível responder a essa questão, as ex-professoras e ex-coordenadoras entrevistadas que atuaram na Rede Municipal de Ensino, também não souberam responder. Uma hipótese é a de que esta forma de ensino, de integrar História e Geografia, já fosse algo culturalmente instituído pelas professoras não licenciadas nessas disciplinas. Neste sentido, ao ser mantido o ensino de História e Geografia de forma integrada, as prescrições favoreciam um melhor entendimento das

professoras em como lecionar tais disciplinas, pois já estavam acostumadas a trabalhar dessa maneira. Isso também facilitaria que elas cumprissem as prescrições oficiais.

Retomando as questões relacionadas à análise dos conteúdos do Currículo Básico Municipal, foi possível inferir que, embora o objetivo fosse oportunizar ao aluno uma leitura de mundo historicamente situado em suas dimensões sociocultural, política e econômica, fazendo-o compreender que "é sujeito da História, transformador da realidade e não apenas objeto (determinado pela realidade), como faz a História Tradicional" (CURITIBA, 1988, p. 102), este documento apresentava mais semelhanças do que diferenças com o 2º Plano Curricular.

Sob esta perspectiva, o quadro a seguir apresenta um comparativo entre o 2º Plano Curricular, de 1975, responsável pela instituição da Integração Social no currículo, no contexto da ditadura civil-militar e o Currículo Básico, baseado nas concepções de ensino histórico-crítica, publicado em 1988 no contexto da redemocratização do país, quando a História já havia retornado ao currículo como disciplina específica.

Comparação entre o 2º Plano Curricular de Educação (1975) e o Currículo Básico Municipal (1988): mudanças e permanências

	2º Plano Curricular de Educação (1975)	**Currículo Básico Municipal (1988)**
Mudanças	• A História estava inserida em Integração Social (1ª a 4ª série). • Fundamentação teórico metodológica pautada em bases filosófica, psicológicas pedagógicas (Carl Rogers, John Dewey, Jerome Brunet e Jean Piaget).	• O retorno da História no currículo, como disciplina específica. • Fundamentação teórico metodológica pautada na concepção histórico-crítica (Dermeval Saviani).
Permanências	• Não promoveu a ruptura com a concepção tradicional de ensino. • Currículos organizados em círculo concêntricos (família, escola, bairro, município, estado, país). • Conteúdos de História e Geografia integrados.	• Não promoveu a ruptura com a concepção tradicional de ensino. • Currículos organizados em círculo concêntricos (sociedade, trabalho, cultura, natureza). • Conteúdos de História e Geografia integrados.

Fonte: dados organizados pela autora, com base no Plano de Educação (volumes I, II e III, de 1975) e no Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira (1988). Ambos elaborados pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Embora o Currículo Básico Municipal prescrevesse um ensino sob a concepção da Pedagogia Histórico-crítica, ele não rompeu com a organização dos conteúdos por círculos concêntricos e com a concepção cronológica dos fatos históricos, além disso,

História e Geografia continuaram sendo ensinadas de forma integrada. Deste modo, é possível inferir que ele não inaugurou novas práticas, mas acabou por validar e reforçar uma forma de ensinar História já existente. Isto nos remete à compreensão do currículo como sendo uma tradição inventada (GOODSON,1995; HOBSBAWN, 1997), por fazer referência às normas que se repetem e são aceitas e que se vinculam à formação do próprio docente, haja vista as professoras regentes acostumadas a trabalhar História e Geografia de forma integrada e sob a perspectiva tradicional. Trata-se de uma cultural escolar já consolidada e que deve ser considerada ao estudar a história do currículo e das disciplinas escolares.

Ao analisar o ensino de História inserido na proposta de Integração Social, conclui-se que o currículo deve ser compreendido em sua constituição histórica e social (GOODSON 1995; CHERVEL, 1990), que precisa ser analisado no contexto de sua elaboração, bem como as relações díspares de poder dos grupos sociais envolvidos no processo da sua criação. Nesse sentido, as necessidades provenientes da sociedade brasileira na conjuntura da ditadura civil-militar e, depois, no contexto da redemocratização, permitiram que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba concebesse um currículo voltado para a educação de cada época mencionada. Porém, no que se refere às prescrições presentes no 2º Plano Curricular de Educação e no Currículo Básico (1988), por se tratarem de prescrições oficiais, elas podem fragmentar-se em diferentes formas de apropriação para atingir interesses pontuais e gerar novos saberes (CHARTIER, 1990). Esta análise vai ao encontro da concepção de currículo ativo, proposto por Goodson (1995), quando infere que o professor é quem legitima o que será ensinado, podendo não cumprir com o que determina o currículo prescrito. Esta conclusão vincula-se à formação das próprias docentes, pois não eram formadas em História e estavam acostumadas a trabalhar essa disciplina de forma integrada à Geografia, sob a perspectiva tradicional. Seguindo por essa mesma linha, e em conformidade com as fontes orais, também em função da formação acadêmica, as professoras regentes não se envolveram nas discussões a respeito da inserção dos conteúdos de História em Integração Social, e nem sobre o seu retorno ao currículo, como disciplina específica. Mesmo no contexto da redemocratização brasileira, quando se intensificaram os debates sobre a renovação curricular e a História voltou a compor os currículos das escolas municipais, na condição de disciplina específica, tendo como base o Currículo Básico (1988) e não mais o 2º Plano Curricular (1975), poucas mudanças foram observadas. As professoras regentes continuaram ensinando História para as turmas de 1ª a 4ª séries da forma como haviam aprendido e

como eram acostumadas a fazer. Tratava-se de uma cultura escolar já consolidada, que contribuiu para que houvesse mais permanências do que mudanças, no que tange ao ensino da disciplina. Isso nos leva a pensar: de que maneira será possível construir uma cultura escolar a partir de outras concepções e práticas? Sob essa perspectiva, é de suma importância sempre refletirmos sobre o ensino de História e os desafios que os tempos hodiernos apresentam à prática desta disciplina.

Fontes Escritas

CFE - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n° 785**, de 06 de novembro de 86. "Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus". Documenta, n.132, Novembro de 1986.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **2º Plano Curricular**: volumes I, II e III. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1975.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo Básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. "Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 28 de agosto de 2023.

Fontes Orais

Fonte oral CALLUF, Fahid. Entrevista concedida a Edilene Maria Leite dos Santos. Curitiba, 29 de junho de 2021.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Entrevista concedida a Edilene Maria Leite dos Santos. Curitiba, 11 de junho de 2021.

TODESCHI, Elba Lory Stencel. Entrevista concedida a Edilene Maria Leite dos Santos. Curitiba, 24 de maio de 2021.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. In: PINSKI, J. (org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexos sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2. p. 177-229, 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 7ª ed. São Paulo-SP: Papirus, 2003.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995. 167.

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 2007.

HOBSBAWM, Eric. Hobsbawm & Terence Ranger (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo-RS, v. 15, n. 1, p. 40-49 – janeiro a abril de 2011.

MORENO, J. C. **Inventando a Escola. Inventando a Nação**: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná (UFPR). 2003.

MORENO, J. C; BUENO, M. de M. **Cultura escolar e consciência histórica**: dialogando com professores das séries iniciais do ensino fundamental. Anais do XII Encontro Regional de História e VI Semana de História: regiões, imigrações, identidades. ANPUH-PR, UNICENTRO: Irati, 2010.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. MEC, **Revista em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 37, 1988.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH, v. 13, n. 25/26, p. 143-162. 1992.

PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAEE (1956-1964)**: a americanização do ensino elementar? Niterói: EdUFF, 2002.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Morais; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 39-44.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Edilene Maria Leite dos. **Caminhos do ensino de História para as turmas de 1ª a 4ª séries das Escolas Municipais de Curitiba-PR**: dos Estudos Sociais ao Currículo Básico (1975-1988). Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. O porquê dos Estudos Sociais: implicações histórico-sociais, políticas, econômicas. In: **História: Questões e debates**. Curitiba, ano 6, n. 11, 1985.

TELLES, Michele Rota. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas ideias sobre História e Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa-PR, 2015.

VIANA, Iêda. **"Artes de Fazer" na Reforma Escolar: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Erasmo Pilotto e a Escola Nova no Paraná**. In: V Congresso Ibero Americano de Historia de la Educación Latino Americana, 2001. p. 1-10. Costa Rica.

Territórios, cidades, memórias

(GRD 3 – presencial)

Lugares de Memória, um olhar afetivo para a Educação Patrimonial - a experiência PIBID da EREM Santos Dumont

Luciana Xavier Viana[1]

Este trabalho com Educação Patrimonial veio através da parceria da Escola de Referencia em Ensino Medio Santos Dumont e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – o PIBID História da Universidade Federal de Pernambuco sob a Coordenação do Professor Arnaldo Martin Szlachta Junior que fez a proposta de atuação na área. As pesquisas giraram em torno do cotidiano do bairro de Boa Viagem onde está inserida nossa Escola. A importância de trabalharmos com lugares onde pudessem mexer com a memória afetiva das pessoas envolvidas impulsionaram registros de uma História local, do cotidiano e da engrenagem que move várias pessoas que circulam, vivem, estudam, se movimentam, trabalham e tem a sua vida vinculada a esses espaços.

> A partir da inserção dos temas e conteúdo que versem sobre o patrimônio cultural nas diretrizes curriculares, tem-se uma ampliação dos conceitos e noções histórico culturais em âmbito local, regional e global. Além de propiciar a conscientização sobre as contribuições de diferentes grupos culturais, dos lugares, das memórias, dos costumes e das identidades. (Zarbato, 2015 p. 80).

Estávamos dispostos a obter um trabalho que pudesse alcançar a toda comunidade escolar, visando a introdução de conceitos para a temática da Educação Patrimonial estimulando o olhar desse estudante fazendo com que ele enxergasse a ocupação desses espaços urbanos e como a cidade consegue cuidar desses lugares de vivência coletiva.

> É preciso olhar e sentir a cidade, apreciar seus cheiros, seus odores, seus sabores. É preciso tocar o intocável, é necessário caminhar pelas ruas conhecidas e desconhecidas, ermas e populosas. É preciso ver, viver e conviver com os habitantes da cidade. E essa experiência urbana efetivamente se concretiza somente fora da sala de aula, em projetos que entendam que o conhecimento também está no ordinário, no saber fazer, nas artes e táticas de sobrevivência das ruas. Uma cidade é o que fazemos dela. E a educação patrimonial possibilita um olhar mais generoso para as pessoas que concretamente produzem a cidade em que vivemos. (Souza, 2017, p.26).

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (ProfHistória/UFPE). E-mail: lucianaxviana1311@gmail.com

Fundamentamos nossos estudos através de uma abordagem metodológica onde envolvessem pesquisas, entrevistas, levantamentos bibliográficos, abordagens teóricas, mas principalmente a busca por uma memória afetiva que pudesse envolver os nossos estudantes através de um olhar crítico e diferenciado.

Escolhemos trabalhar com os alunos dos Segundos Anos do Ensino Médio, pois poderíamos ficar durante os 18 meses da extensão do projeto com os mesmos. São alunos moradores de diversos bairros de nossa cidade, incluindo o do nosso objeto de estudo principal que foi o de Boa Viagem, suas faixas etárias estavam entre 15 e 18 anos. A condição econômica variava de classificação socioeconômica de 1 a 3 salários mínimos. Os hábitos sociais os mais variados possíveis dentro da faixa etária apresentada.

Estabelecemos critérios para a escolha do que era necessário para as nossas pesquisas e decidimos selecionar locais do Recife que pudessem trazer algum tipo de ligação com os nossos estudantes. Buscamos uma memória afetiva acerca dos objetos de estudo propostos, associando-os à sua função social e seu legado cultural e urbanístico levando em consideração suas especificidades e atualmente as suas respectivas funcionalidades.

Durante os estudos prévios com os pibidianos, as muitas leituras sobre o tema da Educação Patrimonial fez com que entendêssemos a relevância do trabalho que estávamos iniciando. Em relação a esta temática o Professor Doutor Ricardo Pacheco da Universidade Federal Rural de Pernambuco diz que:

> De forma privilegiada, mas não exclusiva, cabe à disciplina escolar de história propor, ao conjunto dos demais componentes curriculares, ações educativas voltadas a potencializar o diálogo sobre a preservação patrimonial e a valorização da memória na prática pedagógica. No cenário escolar, compete à história, como disciplina mais próxima da problemática da memória social, desenvolver ações de percepção dos bens culturais e de reflexão dos seus processos de constituição e reprodução. (Pacheco, 2017, p.87)

Diante desta afirmação, buscamos compreender uma atividade em que nossos objetivos eram analisar as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem os objetos de estudos deste trabalho, identificando-os através da Educação Patrimonial e entender como foi o processo de ocupação de espaço, finalidade, objetivos e impactos Sociais e Culturais que as construções analisadas tiveram na elaboração do bairro de Boa Viagem e seu entorno.

Através das Competências Gerais da Educação Básica Base Nacional Comum Curricular, identificamos critérios para justificar as nossas ações:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file Pág. 09).

Também utilizamos as Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Para O Ensino Médio com o mesmo objetivo:

> 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
> Nesta competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais (modernidade, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, tipologias evolutivas, oposições dicotômicas etc.); e operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressam conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, resolver problemas e, especialmente, favorecer o protagonismo necessário tanto em nível individual como coletivo.
> A avaliação dos processos de longa e curta duração, das razões que justificam diversas formas de rupturas, dos mecanismos de conservação ou transformação e das mudanças de paradigmas, como as decorrentes dos impactos tecnológicos, oferece material e suporte para uma prática reflexiva e ética. As habilidades estão citadas abaixo.
> **(EM13CHS101)** analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
> **(EM13CHS102)** identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
> **(EM13CHS103)** elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).
> **(EM13CHS104)** analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (pág. 559-560).

De acordo com o Organizador Curricular por Bimestre - História Formação Geral Básica da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco a Habilidade específica dos componentes relativos aos objetos de conhecimento contidos neste documento é:

> **(EM13CHS104HI04PE)** compreender o significado histórico dos patrimônios culturais materiais e imateriais e sua função identitária na construção de diferentes grupos em variados tempos e espaços, destacando o patrimônio cultural material e imaterial de Pernambuco.

Visando o desenvolvimento de uma Educação Patrimonial voltada para uma História Local, começamos as nossas pesquisas analisando o que pudesse ser mais próximo e ao mesmo tempo despertasse o interesse dos estudantes.

A nossa escola fica situada no bairro de Boa Viagem, na cidade de Recife, em Pernambuco. Ao pensarmos em como iríamos trabalhar a Educação Patrimonial, estabelecemos o que chamamos de cinco "objetos de estudo". Lugares emblemáticos do bairro que não são necessariamente patrimônios (ficamos sabendo depois que um realmente é, a Pracinha de Boa Viagem) mas que são lugares de memória, estima, diversão, aprendizado, moradia e convivência para quem transita por aqui.

Escolhemos a própria EREM Santos Dumont, que foi criada como Grupo Escolar Santos Dumont em 1947. Em 1974 passou a ser Centro Interescolar Santos Dumont. Em 1999 Escola Santos Dumont. Em 2010 a Escola de Referencia em Ensino Medio Santos Dumont na condição de regime semi-integral e em 2012 o regime modificou para integral e encontra-se nesta condição até a presente data. A Escola abrange estudantes de vários locais do Recife e Região Metropolitana por ser de fácil acesso e estarmos continuamente buscando a excelência no ensino-aprendizagem fazendo com que nossos alunos obtenham êxito nas suas escolhas futuras, sejam elas através da formação superior ou optando pelo ingresso no mercado de trabalho.

O Parque Santos Dumont que fica localizado exatamente atrás da Escola e foi a nossa segunda opção de escolha por conta da proximidade e do desenvolvimento no aspecto esportivo e de lazer tanto para a nossa comunidade escolar como para os moradores do bairro de Boa Viagem;

O Edifício Acaiaca tem uma importância significativa para o bairro de Boa Viagem não só pelo aspecto arquitetônico. Construído no fim da década de 50, o Edifício tem 11 andares e 44 apartamentos – quatro por andar. No meio de tantos prédios, chama a atenção por ser um dos poucos que são horizontais na praia. É também em frente a este edifício que a Prefeitura do Recife instala seu palco para a contagem regressiva do Ano

Novo. Na década de 80 e 90 do século 20 haviam os campeonatos de surf e também foi nesta mesma área de praia em que houve os primeiros incidentes com tubarões por conta do desequilíbrio ambiental por conta da reformulação do Porto de SUAPE alterando o hábito dos banhos de praia naquela área.

A Pracinha de Boa Viagem é um dos pontos turísticos da nossa cidade e também fica próximo de nossa escola. Ela é um importante local de descontração com uma feirinha que faz a venda de artesanatos de nossa região e uma gastronomia típica. Este foi o nosso quarto objeto de estudo escolhido.

Por fim, o Edifício Holiday também foi escolhido por sua arquitetura com uma imensa estrutura de concreto curvada, em forma de meia lua, com 17 andares, construído em 1957. O prédio que outrora foi todo um símbolo da expansão imobiliária no bairro tornou-se, ao longo do tempo, uma espécie de favela vertical que abrigou cerca de 2.000 pessoas, distribuídas em 476 apartamentos — 28 por andar. Um lugar com famílias humildes cravadas no meio de um território disputado pela elite econômica pernambucana.

Como ainda estávamos iniciando um projeto em meio a Pandemia do Coronavírus, escolhemos locais que fossem próximos da escola, mesmo sabendo que a princípio faríamos o projeto de forma remota e ele assim o foi iniciado. Seguindo as etapas do desenvolvimento do Guia Prático da Educação Patrimonial do IPHAN, através da Observação, Registro, Exploração e Apropriação, iniciamos o projeto com estudos coletivos sobre as definições de Patrimônio, as leis que eram voltadas para tal situação e criamos assim as Semanas de Educação Patrimonial. Segundo o Guia Prático da Educação Patrimonial: “A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para a sua vida, pessoal e coletiva”. (Horta, Grunberg, Monteiro, 1999, p.06)

A 1° semana de Educação Patrimonial ocorrida entre os dias 12 e 16 de abril de 2021 de forma remota através da plataforma Google Meet foi voltada para análise dos principais locais tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em Recife e em Olinda com os temas: Patrimônio Material e a especulação Imobiliária no Recife/O Forte do Brum (12/04); Preservação do Sítio Histórico de Olinda (13/04); Os diferentes tipos de patrimônio material - O Museu do Estado de PE (13/04); O Mercado de São José (15/04) e a Ponte de Ferro da Boa Vista (16/04). Esta primeira semana foi organizada, pesquisada e exposta pelos Estagiários do PIBID.

A 2° Semana de Educação Patrimonial foi voltada para apresentação dos museus em alusão à semana dos museus que ocorreu no mês de maio entre os dias 17 e 21/05/2021. Como ainda estávamos vivenciando toda a nossa vivência escolar de forma remota, este evento também foi realizado através da plataforma Google Meet. Foram abordados os temas: Museu enquanto lugar de construções narrativas e suas implicações no estudo da História - exposto pelas estagiárias Keli Rodrigues e Rebeca Barbosa em 17/05; Repensando a abolição e o protagonismo negro - o Museu da Abolição do Recife, com as estagiárias Carolina Barros e Lays Caetano 18/05; Tipologias Museológicas: o Webmuseu em foco na construção de narrativas por Maria Eduarda Viana e Márcia Progenia em 19/05: Nordeste: Territórios e culturas plurais - Museu do Homem do Nordeste por Larissa Carolina e José Mateus em 20/05, finalizando esta semana com a apresentação Arquitetura de museus e o Museu de Brennand por Alexsandro Barbosa e Maria Vitória Souza em 21/05.

A 3° Semana de Educação Patrimonial ocorreu entre os dias 14 e 18/06/2021, voltada para o ciclo junino ela começou a ter um sentido para os nossos objetos de estudo. As duas primeiras semanas também foram realizadas pelos estagiários do PIBID História da UFPE. Com apresentações remotas, feitas pelo Google Meet, voltadas para os segundos anos e para alguns convidados, a 3° Semana de Educação Patrimonial produzida pelos alunos com a ajuda dos estagiários. Decidimos fazer a produção de vídeos relacionados ao ciclo junino. Iniciamos com a apresentação do 2°A - o Bolo Souza Leão – a EREM Santos Dumont fica situada na av. Barão de Souza Leão e o bolo é uma receita tradicional desta família. O fazer destes bolo era algo antes impensável para famílias de baixa renda devido ao uso demasiadamente caro de determinados ingredientes. A turma toda colaborou, o bolo foi feito e distribuído entre eles. O 2° B ficou com a apresentação das danças do ciclo junino, em virtude de o Parque Santos Dumont abrigar o Centro Esportivo, onde as atividades físicas são prioridades para aquele local. O 2°C ficou com as manifestações religiosas e a influência afro-indígena, uma vez que, seu objeto de estudo - o Edifício Acaiaca- tem seu nome de origem tupi. O 2°D ficou responsável por fazer o comparativo entre a Feirinha de artesanato da Pracinha de Boa Viagem e a Feira de Caruaru. Fechamos esta semana com a apresentação das comidas típicas do ciclo junino, já que várias famílias que moravam no edifício Holiday tinham sua renda voltada para a produção dessas iguarias.

A 4° Semana de Educação Patrimonial ocorreu em 07 de outubro de 2021 e foi voltada para a apresentação das pesquisas diretas dos objetos de estudo: A EREM Santos

Dumont; O Parque Santos Dumont; O Edifício Acaiaca; A Pracinha de Boa Viagem e o Edifício Holiday. Ela ocorreu de forma presencial com representação de alunos das turmas, por causa do período pandêmico e não poderíamos promover aglomerações, houveram as apresentações na Biblioteca da Escola e transmitimos por lives nas páginas do Instagram da EREM Santos Dumont e do PIBID História da UFPE.

A forma como conduzimos o nosso trabalho durante este período nos levou a tomar decisões em que as Semanas de Educação Patrimonial sempre estivessem com algum tipo de vínculo com as nossas pesquisas. De alguma forma, precisávamos dar sentido a toda uma investigação onde buscamos o sentimento de pertencimento daquelas pessoas àqueles lugares. Ao entendermos o que precisávamos deixar como registro, começamos a perceber a necessidade de envolver as informações que pudessem elevar a condição de relevância dos nossos objetos de estudo. Segundo o Guia Prático de Educação Patrimonial do IPHAN:

> A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. (Horta, Grunberg, Monteiro, 1999, p.4)

Para a elaboração das pesquisas diretas dos nossos cinco objetos de estudos, procuramos estabelecer um questionário norteador onde poderíamos sincronizar as perguntas com a real funcionalidade dos locais investigados.

1°) Data do início da construção do imóvel estudado?

2°) Qual a sua finalidade inicial?

3°) Quem patrocinou a sua construção?

4°) Como era o seu entorno e de quem foi a decisão de construí-lo?

5°) Ao longo do tempo, quais os grupos sociais que participavam ativamente do seu espaço?

6°) Conseguir material iconográfico dos imóveis (objetos de estudo)

7°) Qual a função social do imóvel hoje?

8°) Quais as principais mudanças ocorridas no seu entorno?

9°) Quais os grupos sociais que hoje utilizam o imóvel?

10°) A função social do imóvel que foi projetado originalmente, permanece o mesmo nos dias atuais?

11º) Esse imóvel faz parte da sua vida?

12º) Como ele se articula na história do Recife

Segundo Pierre Nora a história, o tempo e a mudança interagem para que esses espaços possam tomar importância para aqueles de alguma forma usam, desfrutam, ou dá sentido ao seu funcionamento, e segue enumerando uma série de situações materiais e imateriais que possam ser entendidas como Lugares de Memória. Em seu texto intitulado Entre Memória e História, A Problemática dos Lugares - Nora detalha a importância da classificação onde ele diz que: "São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos" (Nora, 1993, p.21). Desta forma, entendemos que os objetos de estudos abordados neste artigo e para a história local do bairro de Boa Viagem tem relevância significativa das mais variadas possibilidades colocando assim o "material, o simbólico e o funcional" de Nora em evidência. Através deste trabalho, buscamos este sentimento de pertencimento e dar sentido a esses locais onde os envolvidos nos mostraram das mais diversas formas essa sua entrega.

Estávamos sempre mexendo com uma memória afetiva onde as lembranças dos locais abordados em nossas pesquisas estavam recheadas de fatos marcantes onde a cada entrevista realizada para obter as informações necessárias, nos deparamos diante de um material que não poderia ser desperdiçado. Desde o começo do projeto, sempre tivemos a preocupação de saber que essa produção teria que estar voltada para um produto final. Com o material de pesquisa, faremos também produções visuais com documentários para deixarmos registrado todo nosso trabalho com a possibilidade também da construção de um site que possa abrigar todo esse material. Usar a memória afetiva faz com que a sensação de pertencimento e de identidade esteja presente não só em situações individuais mas também em situações coletivas. São essas memórias que o austríaco Michael Pollak nos relata em "Memória e Identidade Social" e nos trouxe várias reflexões sobre memória, identidade e a construção dessas narrativas visto que as memórias também são territórios de disputas. O mesmo também não faz distinção entre fonte oral e fonte escrita, classificando ambas em igual valor. E as fontes orais com entrevistas e depoimentos feitos para esses locais foram fundamentais na construção de nossa pesquisa.

> Existem lugares de memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública,

> nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. (POLLAK, 1992, p. 202)

Quando iniciamos o projeto, desde as nossas primeiras reuniões estudamos o conceito de patrimônio, quais os principais patrimônios existentes na cidade, os museus, a análise do que é patrimônio material e imaterial e assim, através das chamadas "Semanas de Educação Patrimonial", construímos as informações para que os nossos estudantes pudessem ter a base necessária para entender a importância dos objetos de estudo aqui propostos. Sempre com o pensamento do que poderíamos fazer para a conclusão deste trabalho, numa das nossas reuniões com os Pibidianos, surgiu a proposta lançada por Maria Eduarda na criação de um podcast e chegamos ao consenso de lançarmos com o material das respectivas pesquisas o Lugares de Memória em Boa Viagem (título dado por Keli Rodrigues). Segue o link: <https://open.spotify.com/show/2zm87zFukYcMbjWt4bFLUH>.

Precisamos deixar registrado aqui o empenho, esforço, realização e brilho deste projeto só pôde ser possível com a participação efetiva e afetiva dos estagiários do PIBID História e a dedicação e engajamento dos nossos alunos. Todos abraçaram a ideia e estamos fazendo valer a pena cada instante de forma leve e prazerosa.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em 02/10/2023.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

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

PACHECO, Ricardo. *Ensino de História e Patrimônio Cultural*: Um percurso docente. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

PERNAMBUCO. *Organizador Curricular por Bimestre*: Formação Geral Básica - História. Ensino Médio. Site da Secretaria de Educação e Esportes. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Organizador_Curricular_FBG_Historia.pdf > . Acesso em 27 de julho de 2023.

PIBID HISTÓRIA UFPE. Lugares de Memória em Boa Viagem. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2zm87zFukYcMbjWt4bFLUH>. Acesso em 7 de setembro de 2023.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos históricos,* Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 202, 1992.

SOUZA, Giane Maria de. A cidade sob um olhar. Educação Patrimonial e Ensino Superior: Experiências para o debate. In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel Oliveira (orgs.) *Educação Patrimonial: práticas e diálogos interdisciplinares*. Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 06. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2017. p. 12-27.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. *Educação Patrimonial e Ensino de História.* Diálogos. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/encontros/article/view/327>. Acesso em 09/10/2023.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Ensino de história, patrimônio cultural e currículo: reflexões sobre ações educativas em educação patrimonial. *Revista Labirinto*, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, p. 77-90, 2015.

Produto final

https://open.spotify.com
/sho...

O ensino de história local no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: o município de Igarapé-Açú e o potencial diálogo entre História e o lugar que se vive.

Clayton Barros

1- Introdução

A discussão sobre o ensino de História no Brasil não é recente, principalmente com a trajetória já consolidada pela própria disciplina nos currículos oficiais do governo nos últimos anos, sobretudo após sua separação da disciplina de Geografia, antiga disciplina de Estudos Sociais.

Além disso, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), percebemos um aumento de importância no campo de pesquisa para o ensino de História, pois essa estaria ligada diretamente à construção da identidade do cidadão brasileiro. Segundo, Fonseca (2017), a história do ensino de história tem avançado para além do exame formal de programas, conteúdos e currículos.

Segundo, Selva Guimarães (2012), a forma de se ensinar história hoje já não é mais a mesma, ganhou um novo contexto, os objetivos, as finalidades educativas, os currículos prescritos, os livros didáticos e a formação do professor se modificaram.

O ensino de história no Brasil, ao longo dos anos vem recebendo a atenção dos pesquisadores como práticas escolares presentes no ensino de História em diferentes níveis e meios para entender que a história não é feita somente de documentos oficiais, nem só de datas marcantes, nem mesmo de personalidades públicas, nem só de fatos, mas sim de lembranças, memorias, tempo, espaço, identidade, pessoas comuns e populares, além dos documentos não oficiais.

Este interesse coincide com a crescente visibilidade que o indivíduo recebeu desde meados do século XVIII, em que a história discutida nos dias de hoje se distancia de uma história positivista, em que somente os documentos oficiais eram as fontes verdadeiras para uma história pautada em novas fontes históricas.

Associada essas diversas atenções quanto ao ensino de história, as pesquisas e estudos referentes a ele ainda é pequena, porém já tem uma significante e marcante

mudança quanto ao ensinar história para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Além disso, a história local, quanto estudo acadêmico e de pesquisa começa a ganhar mais notoriedade, visibilidade e contribuindo assim para que os professores pedagogos que ministram suas aulas para os alunos da séries iniciais possam mostrar e despertar neles que eles são também sujeitos históricos, os quais são parte integrante desse ensino de história, pois esses discentes fazem parte do processo de construção da história local, haja vista que o meio ao qual tanto os professores quantos os alunos estão inseridos é um grande espaço de ensino e aprendizagem.

Apesar de toda esses avanços quanto as pesquisas, escritas de artigos e dissertações, a respeito do ensino de história e da história local, é de se observar que o município ao qual eu moro, através de uma análise investigativa com a aplicação de questionários aos professor das series iniciais do ensino fundamental, especificamente os das turmas do 4º e 5º anos, pude observar que os docentes pedagogos, tem uma series de dificuldades em trabalhar o ensino de história e a história local, onde eles alegam que a falta de um material didático especifico sobre a história local são escassos e acaba dificultando a montagem dos seus planos de aula e consequentemente o rendimento para o ensino de história local.

O ensino de história local perpassa também pelo conceito de memória, uma vez que "o local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas" (FONSECA, 2009, p. 117). Nesse sentido é importante diferenciar a memória individual, formada a partir de nossas lembranças e percepções sobre o passado, e a memória coletiva formada nas intersecções entre as memórias individuais, ou seja baseia-se nos "relatos compartilhados de todo um imaginário que faz ressoar em cada um dos mesmos significados, as mesmas sensações, o que nos permite viver em nós, distinguindo-nos dos outros" (ROSA, 2007, p. 56).

De acordo com Saviani (2022), ao pensar no ensino de história local no contexto brasileiro, percebe-se que há uma diversidade de modos de pensar, ensinar e refletir esse ensino, sendo que não há um único nem mesmo um conhecimento histórico local exclusivo, mas sim realidades e histórias locais distintas, as quais ampliam e diversificam as possibilidades de se conhecer essas histórias.

Assim, o ensino de história e a história local nas séries iniciais tem um papel fundamental para o processo de conhecimento e pertencimento do alunado quanto sujeito histórico na construção da sua história e da história local a qual ele está inserido, porém

os recursos didáticos escritos sobre esses pontos são parcos, e ainda os que tem são feitos de livros memorialistas.

Diante disso, é perceptível que os materiais didáticos para o ensino de história local ainda não são suficientes para que os professores pedagogos possam colher as informações mais reais e concretas para ensinar seus alunos. Sendo que umas das várias funções da história local é mostrar para os discentes das séries iniciais que as memórias das pessoas, da localidade onde ele mora, onde está sua escola, as profissões as quais os seus pais desempenham, as festas tradicionais da sua cidade, do seu bairro e até mesmo da sua escola, além dos costumes, da cultura, das práticas esportivas e políticas, que estão vivas entre eles fazem parte da história local.

Partindo dessa problemática, penso em desenvolver uma pesquisa investigativa com o uso de questionários os quais serão aplicados aos professores pedagogos do ensino fundamental das turmas do 4º e 5º anos da Escola Municipal "Profª. Cícera Lima do Nascimento", fundada no dia 15 de julho de 1976, a qual encontra-se localizada na rua da Caixa D'água – S/N – Bairro Coréia na cidade de Igarapé-Açu – Pará, a respeito de como eles estão ensinando a história local para seus alunos, sendo que o município citado acima, tem na sua grade da matriz curricular na parte diversificada a disciplina História e Identidade Cultural de Igarapé-açu.

Então, diante das respostas dos questionários aplicados aos professores os quais são pedagogos, enfatizarei meios para analisar as mesmas e encontrar formas de diminuir as dificuldades quanto a falta de material didático adequado para ministrar a referida disciplina escolar História e Identidade Cultural de Igarapé-açu.

O ensino da história local na educação básica, é obrigatória, pois a mesma tem um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração.

> O aluno precisa compreender e saber que a história do seu local, do seu cotidiano, do seu espaço social e escolar o qual ele está inserido, podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. (Fonseca, 2012)

Dessa forma o ensinar historial local, não está longe da realidade vivenciando do aluno, basta ser propor e difundir meios e metodologias específicas que valoriza a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica a qual esse aluno esteja inserido.

Quando se trata da História no município, com relação a suas fontes de informações para se discutir a história local, o que existe são aquelas narradas em livros

memorialistas, trabalhos de conclusão de cursos, monografias de especialização, artigos científicos e acadêmicos, os quais são usados como suportes para a elaboração das aulas de história sobre Igarapé-açu, as quais são ministradas pelos docentes que lecionam a disciplina história e identidade cultural de Igarapé-açu do 1º ao 5º ano.

Porém vendo que esses professores não estão tendo um material didático adequado para ensinarem a história local, tive a ideia de se fazer essa pesquisa, vendo e analisando que o município de Igarapé-açu tem um potencial histórico local muito forte e que precisa ser explorado e conhecido pelos professores e ensinados aos alunos das series iniciais do ensino fundamental, especificamente os do 4º e 5º ano.

Dessa maneira, percebemos a dificuldade dos docentes da escola Municipal Profª. Cícera Lima do Nascimento em ensinar a história local para as crianças dos anos iniciais, pois não possuem material didático adequado e as demandas do currículo municipal não estão em sintonia com a BNCC. Esses problemas nos levam a questionar quais seriam as melhores maneiras de abordar a história local do município de Igarapé-Açú nos anos iniciais do ensino fundamental, dentro da disciplina de História e Identidade Cultural de Igarapé-Açu de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, também nos indagamos se a construção colaborativa de um material didático sobre a história local, adequado para as necessidades cognitivas dos educandos do 4º e 5º anos do ensino fundamental, pode ser um caminho viável para amenizar os problemas e dificuldades enfrentadas pelos professores para ministrarem suas aulas sobre a História da cidade na disciplina História e Identidade Cultural de Igarapé-Açu.

A história local de Igarapé-açu, está contada em vários trabalhos acadêmicos como o do professor e historiador Antônio José de Sousa Lima, que em sua monografia de especialização, intitulada "A extinção da Estrada de Ferro de Bragança e os impactos no município de Igarapé-Açu" (LIMA, 2006), discute na mesma dois capítulos em que o primeiro trata como a construção da estrada de ferro Belém Bragança trouxe benefícios para a cidade de Igarapé-açu; já no segundo capítulo enfatiza a extinção da estrada de ferro e seus impactos para o município de Igarapé-açu.

Outro trabalho que mostra a história local de Igarapé-açu é do historiador Almir de Sena Trindade, trabalho esse em que dá destaque para a Colônia do Prata, uma vila do município de Igarapé-açu a qual tem um enorme acervo cultural e patrimonial. Seu trabalho de conclusão de curso tem o seguinte título – A Formação Histórica da Colônia do Prata: vivências e caminhos. É uma obra composta por três capítulos, onde no primeiro faz uma abordagem geral sobre O Brasil no Final do Século XIX e Início do Século XX;

enquanto no segundo, a ênfase é para os Planos e Acordos para a Formação da Colônia do Prata; já o terceiro e último capítulo o professor aborda a história da Vila da Colônia do Prata, como o título - A História Segue até Hoje. É um trabalho rico em informações e conhecimentos, onde foi escrito e embasado por textos e conhecimentos teóricos.

O aspecto religioso do município de Igarapé-açu também faz parte da história do município e está na monografia do Professor e historiador Francivaldo Rodrigues da Silva. Em seu trabalho ele nos mostra uma das mais importantes manifestações religiosas do nordeste paraense, a Festividade de São Sebastião, mostrando suas tradições e transformações que provocaram em Igarapé-açu.

O autor destaca em seu trabalho, as festas religiosas na sede do Município. O município de Igarapé-Açu tem como padroeiro São Sebastião, celebrado no dia 20 de janeiro. A festividade de São Sebastião em Igarapé-Açu é a maior festa religiosa do município, porém ao longo da história igarapeaçuense essa comemoração passou por um processo de mudanças no desenvolvimento de sua elaboração, principalmente nesta última década. (SILVA, 2006, p.7).

Além desses trabalhos acadêmicos quanta informações a respeito da história local de Igarapé-açu, temos o livro "Memória de Igarapé-açu, escrito por Aluízio Moraes de Freitas, publicado em sua primeira edição em 1986. A obra citada, é uma publicação independente e memorialista, escrita a partir do levantamento de dados iconográficos, de fontes visuais e orais, entrevistas e resgastes históricos. O autor do livro procurou abordar de forma geral vários aspectos do município, como os lugares de memorias, os pontos turísticos, os patrimônios materiais e imateriais, a economia, a hidrografia, os aspectos sociais, além da historiografia do município.

A obra apresenta algumas ressalvas, relacionada a alguns dados, pois muitas das informações que estão na obra foram obtidas através da internet, outras sem cruzamentos de informações e sem embasamentos teóricos, mas é a única obra publicada e que trata diretamente da história de Igarapé-açu, sendo muito usada e explorada quanto recurso didático pelos professores do ensino fundamental menor.

De acordo com Saviani (2022), ao pensar no ensino de história local no contexto brasileiro, percebe-se que há uma diversidade de modos de pensar, ensinar e refletir esse ensino, sendo que não há só um único conhecimento histórico exclusivo a respeito da história local, mas sim realidades e histórias locais distintas, as quais ampliam e diversificam as possibilidades de se conhecer essas histórias.

Assim, o ensinar historial local, não está longe da realidade vivenciando do aluno, basta ser propor e difundir meios e metodologias específicas que valoriza a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica a qual esse aluno esteja inserido, pois ele é também um sujeito histórico, pois a educação e a formação da consciência histórica dos sujeitos como um todo não é construída apenas no âmbito escolar, mas também nos meios em que traz as marcas e do presente e de tempos passados desse aluno.

Para Samuel (1989), a história local pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos, nos ecos dos mercados e feitas, ao dobrar a esquina e ao descer a rua e até mesmo no caminho da escola.

O ensino da história local na educação básica, é obrigatória, pois a mesma tem um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração, além da contribuição para a construção da sua identidade.

> O aluno precisa compreender e saber que a história do seu local, do seu cotidiano, do seu espaço social e escolar o qual ele está inserido, podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. (Fonseca, 2012)

Observado tudo isso citado acima, percebe-se que o município de Igarapé-açu, tem um rico acerco histórico material e imaterial e que este precisa ser explorado, organizado, valorizado para que possa ser usado pelos professores pedagogos nas aulas de ensino de história e história local.

2- Justificativa:

A produção para essa pesquisa me despertou o interessa a partir do momento em que dialogando e analisando as respostas de um questionários aplicado aos professores pedagogos do ensino fundamental menor das turmas do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª "Cícera Lima do Nascimento", a respeito do ensino de história e sobre o ensino de história local do município ao qual eu resido, que é a cidade de Igarapé-açu.

No decorrer das conversas diretas e analisando as respostas dadas pelos mesmos nos questionários, foi percebido que a forma como eles estão ministrando a disciplina História e Identidade Cultural do Município de Igarapé-açu, é que não estão tendo um retorno produtivo, e não estão conseguindo organizar um planejamento de aula especifico,

pois não te um material didático especifico e adequado para a determinada disciplina a qual faz parte da matriz curricular municipal.

A partir dessa problemática, despertou-me o interesse em estudar autores que discutem a importância da história oral nas séries iniciais e o quanto ele é importante para os processo de construção do conhecimento histórico tanto dos professores quanto dos alunos, assim sendo essa pesquisa me despertou para ver meios de entender a importância da história oral quanto também ver que os meios e as metodologias para o ensino da mesma estão ligadas ao meios ao qual estamos inseridos, seja ele no âmbito familiar, social, cultural quanto no espaço escolar.

Sabe-se que hoje a finalidade do ensino de História séries iniciais é proporcionar ao aluno uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, e em razão disso desperte-o para outras reflexões semelhantes, não só no ambiente escolar, mas para sua vida em coletividade. Sendo o homem um ser eminentemente histórico, não há como fugir a essa realidade. Quanto a isso destaca-se que “o estudo da História nos possibilita aprender e apreender um referencial que nos ajuda na leitura e compreensão da realidade social”. (FERNANDES, 1995, p. 02)

Por conta disso o aluno da série inicial, precisa aprender e entender a importância de se estudar a sua história local, e não apenas assimilar informações e fatos presentes, em desconexão com o que ocorrera outrora. E esse conhecimento o permitirá ainda aprofundar discussões sobre a História de Igarapé-açu, ou pelo menos vir a contribuir para uma historiografia igarapeaçuense e assim repassar a outras gerações construções históricas voltadas a problemáticas que permeiam o cenário do seu local de origem.

Por conseguinte, no que se refere à educação nas séries iniciais, a BNCC aborda que as crianças precisam se reconhecer como agentes históricos. Nesse sentido, a disciplina história desde os anos iniciais é relevante para que o aluno possa conhecer a si e o outro, as coletividades, perceber a diversidade, possibilitando assim verificar as comparações e semelhanças entre grupos, sociedades, além da noção de tempo e espaço.

Diante dessas relevâncias a serem contempladas, na educação das séries iniciais, a BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla "antes de mais nada, a construção do sujeito”, bem como as formas como “os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem” (BRASIL, 2017, p. 403).

No entanto, percebe-se que discutir o ensino de história local nos anos iniciais, mesmo sendo uma exigência da BNCC, ainda carece de mais análises, posto que poucas

pesquisas na área do ensino de história se detém a refletir sobre as dificuldades e possibilidades que a história local pode oferecer no processo de aprendizagem histórica[1], o que torna a presente pesquisa de grande relevância, principalmente para o município de Igarapé-Açú.

Nesse sentido, considero relevante que os docentes das séries iniciais possam se apropriar melhor dos conceitos e metodologias referentes ao ensino de história, para que possam dialogar criticamente com a matriz curricular municipal e assim de forma conjunta pensar em sua reformulação.

A disciplina História e Identidade Cultural do Município de Igarapé-Açu está inserida na parte diversificada da matriz curricular do Município de Igarapé-Açu e contempla os anos iniciais do ensino fundamental. Sendo ela de fundamental importância não só o para o estudo da cultura, mas principalmente para a aluno saber da riqueza histórica deste município,

Para Macedo (2006), conhecer a história local é um dos pré-requisitos para que os alunos possam compreender melhor os processos históricos em nível regional, nacional e global, além do que, contribuir para o fortalecimento das identidades, pessoas e lugares em que esse estudante habita.

Selva Guimarães (2012), enfatiza que a forma de se ensinar história hoje já não é mais a mesma, ganhou um novo contexto, os objetivos, as finalidades educativas, os currículos prescritos, os livros didáticos e a formação do professor se modificaram.

Dessa forma então, a referente pesquisa sobre a história local de Igarapé-açu, vai contribuir de forma significativa para o aluno conhecer e saber que eles enquanto sujeitos históricos, estão inseridos na mesma, pois não é somente através de uma história de grandes nomes, famílias, vultos, datas significativas, mas também através das festas tradicionais, conversas de balcões de mercearias, bancos de praças, espaços de memorias, que a história local pode ser construída e estudada.

3- Objetivos (Geral e Específicos):

3.1- Objetivo Geral:

Desenvolver práticas em sala de aula que valorizem a história local do município de Igarapé-Açu.

3.2- Objetivos Específicos:

1 – Apresentar um produto que tenha por base a matriz curricular do município.

2 – Auxiliar os alunos na construção das suas identidades e na valorização da história local de Igarapé-açu.

3 – Avaliar a aplicabilidade do uso de um material didático em sala de aula pelos docentes do ensino fundamental.

4- Problemática

Embora as pesquisas sobre o ensino de História tenham aumentado consideravelmente nos últimos anos, com novos debates e metodologias para a sala de aula, o mesmo ocorre apenas timidamente quando buscamos teses e/ou dissertações sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Há, ainda, pouca produção que estabeleça uma relação mais direta entre teorias historiográficas e as práticas em sala de aula. Essa circunstância contribui para manter certas dificuldades, como um distanciamento entre a História pesquisada nas universidades e a História ensinada nas salas de aula, além da problemática de engajar os professores e as professoras em uma História que envolva os alunos e alunas como sujeitos de suas aprendizagens e não somente como ouvintes.

Com relação a esses entraves presentes na educação básica podemos analisar o processo de implantação e discussão sobre o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental, nesse contexto observa-se diversas dificuldades quando refletimos sobre a realidade educacional de Igarapé-açu investigado nesta pesquisa.

Aprender história implica conhecer o passado e, a partir de um olhar reflexivo, se reconhecer enquanto sujeitos históricos responsáveis por seus destinos. Se o aluno não conhece a história de sua cidade ou de seu Estado, não terá condições de atuar plenamente como cidadão, atento às mudanças positivas e negativas de sua comunidade.

Portanto, trabalhar a história local faz parte do processo de ensino aprendizagem, atrelada a isso, o aluno precisa conhecer, saber, compreender, que ele faz parte dessa história, como sujeito histórico.

Grande parte dos materiais disponíveis para o ensino e pesquisa de história local seriam compilações de memorialistas, encartes produzidos pelos representantes políticos do local/região ou órgãos administrativos ou ainda por famílias de políticos tidos como personalidades do local. Até que ponto esses matérias são relevantes para os professores usarem para montarem seus planos de aula? Em comum, essas publicações guardam o

caráter de promoção de algumas pessoas, e seus feitos considerados importantes, em detrimento do conjunto da população do local e de suas experiências.

Mas se ensinar a história local vai além do uso desses materiais, pois o conhecimento da História do Município de Igarapé-açu , tal qual a história nacional, tem papel preponderante na formação do aluno na medida em que permite a ele visualizar toda construção da Histórica Local, a qual engloba a comunidade onde mora e seu respectivo ente federativo regional.

O ensino de história local para uma criança no ensino fundamental pode ajudá-la a pensar sobre sua própria história. Para Macedo (2006), conhecer a história local é um dos pré-requisitos para que os alunos possam compreender melhor os processos históricos em nível regional, nacional e global, além do que, contribuir para o fortalecimento das identidades, pessoas, lugares em que esses discentes nasceram ou habitam. Isso representa tomar consciência dos seus hábitos, compreender melhor a cultura e o ambiente em que ele vive, e conhecer a sua própria realidade e a dos seus colegas.

Uma forma de levar a criança a conhecer a realidade que a cerca é estimulá-la a observar semelhanças e diferenças, permanências e mudanças. A partir daí ela descobre que todos possuem história, e que ela faz parte dessa história local, como sujeito histórico integrante.

Ao refletirmos a conjuntura do currículo escolar no contexto atual, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foi criada como meio norteador para o processo de ensino-aprendizagem, acaba limitando onde se deve trabalhar a história local nas séries iniciais. Sendo que essas ganham mais ênfases nas unidades temáticas do 3º ano, referentes "às pessoas e os grupos que compõem a cidade e município, o lugar em que vive e a noção de espaço público e privado" (BRASIL, 2017, p. 410-411).

Em contrapartida, o currículo da disciplina história e identidade cultural de Igarapé-açu, não se encontra alinhado a BNCC de história, pois discute essas temáticas relacionadas à história local com maior destaque no 5º ano. Essas discrepâncias entre a BNCC e o currículo municipal de Igarapé-açu, chama atenção para a necessidade de revisão e adequação quanto ao ensino da história local.

5- Metodologia

Como escolha para a referida pesquisa os questionários foi uma das metodologias que estão sendo usadas para obtenção de dados a respeito de como os professores pedagogos das turmas do 4º e 5º anos da Escola Municipal Profª Cícera Lima do

Nascimento estão ministrando a disciplina “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-açu” no currículo escolar.

As perguntas do questionário referem-se as formas com eles estão abordando em suas aulas de história a história local, quais dificuldades encontram e quais os materiais didáticos que se baseiam para organizarem seus conteúdos para ministrarem a disciplina “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-açu a seus alunos das turmas do 4ª e 5º anos do ensino fundamental da escola municipal citada acima.

A problemática da pesquisa, é a falta de um material didático adequado para os professores lecionarem a história local aos seus alunos, para isso, pensa-se em solucionar essa situação a realização junto aos docentes e alunos, de leitura e discussões de textos de autores e autoras que verbalizam em suas escritas a importância do ensino de história local nas turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental, como meios para instrumentalizá-los com relação às temáticas referentes à história local, memória e patrimônio e suas relações com a história do município de Igarapé-açu.

Além disso, a pesquisa está contando com o levantamento bibliográfico referente à história de Igarapé-açu, como o livro, memória de Igarapé-açu, do autor e escritor memorialista Aluisio Moraes de Freitas (2005), uma obra que conta a história do município de Igarapé-açu, além das dissertações dos professores e historiadores, Antônio José de Sousa Lima (2006) com o título “A extinção da Estrada de Ferro de Bragança e os impactos no município de Igarapé-Açu”, Francivaldo Rodrigues da Silva (2006), FESTIVIDADE DE SÃO SEBASTIÃO: TRADIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM IGARAPÉ-AÇU e a obra de Almir de Sena Trindade (2010) que discute “A formação histórica da colônia do Prata: Vivências e Caminhos”.

Também está sedo feito o uso de fontes escritas e iconográficas, obtidas de acervos pessoais de moradores antigos, além dos relatos orais provenientes de entrevistas as quais estão sendo realizadas junto a pesquisa. Para tanto faz-se necessário entender como a metodologia da história oral se delineia, sendo utilizado como aporte teórico principal a perspectiva defendida por Albert (2004).

Para Alberti (2004) a história oral, usada como fonte histórica possibilita a produção de conhecimentos, através de relatos, investigações, testemunhos, narrativas, lembranças e memórias, que contribuem para o ensino de história e entendimento do passado. (Alberti, 2004, p.)

Enquanto, Alberti (2004), enfatiza a história oral, alinhada com o ensino de história para o processo de ensino aprendizagem, Caimi (2009), parte para uma reflexão

de quanto ensinar história é desafiador para o professor, pois em virtude da grande demanda de informações, o docente precisa decodificar e administrar essas informações, usando as competências e habilidades, para assim, preparar os alunos a compreender os fatos ocorridos na atualidade. (Alberti, 2004, p. Caimi, 2009, p)

Com base nesse levantamento de fontes pretende-se elaborar juntamente com os docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental "Profª. Cícera Lima do Nascimento", um material didático voltado para a história local de Igarapé-açu, para ser trabalhado nas turmas do 5º ano, levando em consideração a discussão e adequação da proposta curricular municipal para esse ano de ensino.

6- Considerações Finais

Diante do exposto, é importante ressaltar que as políticas públicas e os estudos acerca do ensino de história passaram por diversas fases, tais como, elaboração de pesquisa, reflexões, relações contextuais, valores, práticas cotidianas e relacionando as com a problemática histórica de acordo com o contexto histórico recorrente em cada período. Com o avanço das políticas públicas e com o fortalecimento dos debates sobre novas práticas de ensino as legitimações de direitos surgiram, com vistas a assegurar o acesso, participação e condições necessárias para educação de qualidade.

Além disso, com a disseminação do novo contexto sobre o ensino de História Local, o Brasil, especificamente no cenário educacional possibilitou a oferta da disciplina "História Local e Identidade Cultural do Município de Igarapé-Açu", foi possível perceber que a conquista deste espaço se deu através de leis, como os PCN'S e BNCC, e de estudos teóricos que subsidiam este enfoque.

Assim, os direitos se tornaram possíveis, especificamente, passaram a influenciar e a reforçar o ensino de história nas escolas públicas do país em prol da universalização da educação básica como um direito, tais direitos provocaram mudanças necessárias para a oferta de escolarização.

A pesquisa ainda em fase inicial, foi realizada através da aplicação e questionários para 11 professores de uma escola municipal de Igarapé-açu. Essa pesquisa partiu da inquietação de como esses educadores estão ensinando a história local para os alunos das turmas do 4º e 5º anos nos turnos da manhã e da tarde.

Partindo das respostas obtidas, foi possível observar que a grande problemática em trabalhar a história local, está na falta de material didático adequado para os

professores planejarem suas aulas para ministrarem o conteúdo da disciplina curricular identidade cultural.

Dessa forma, envolver os professores e os alunos na construção, organização e elaboração de um conteúdo facilitador, a partir pesquisa oral e local, contribuirá bastante para o ensino de história, enfatizando que o aluno, assim como aprendiz também é um sujeito histórico.

Referências

ALBERTI, Verena. **O lugar da história oral:** o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. In: Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p. 13-31. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EE5h_sk3EaRN_Z4EZNaeL3A2PcrmdZpD

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História - Artigo recebido em abril de 2006 e aprovado para publicação em junho de 2006.

CASSEMIRO, Flavia Isabel Keske. **Ensino de história nos anos iniciais**: contribuições teórico-práticas para professores e professoras no Município de Curitiba. / Flavia Isabel Keske Cassemiro. - Campo Mourão, PR: UNESPAR, 2020.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na Escola para a História Local. Ensino em Re-Vista: 43-51, jan/dez. 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História - História Oral. **Revista da Associação Brasileira de História Oral** Volume 9, Número 1, janeiro-junho de 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Thais Nivia de lima. História & ensino de história – 4. ed.; reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 136 p. – (História & ...Reflexões, 6)

FREITAS, Aluízio Moraes de. **Memória de Igarapé-açu**: um livro sobre o município de de Igarapé-açu. Sua história…sua terra…sua gente - Belém: gráfica SUPERCORES, 2005.

LIMA, Antônio José de Sousa. **"A extinção da Estrada de Ferro de Bragança e os impactos no município de Igarapé-Açu"**. 2006. 48 f. Tese (Doutorado) - Curso de História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Castanhal - Pa, 2006.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. DE COMO SE CONSTRÓI UMA HISTÓRIA LOCAL: ASPECTOS DA PRODUÇÃO E DA UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA - Reflexões Sobre história local e produção de material didático [recurso eletrônico] / Carmen Margarida Oliveira Alveal, José Evangelista Fagundes, Raimundo Nonato Araújo da Rocha (org.). – Natal: EDUFRN, 2017.

ROCHA, Antonio Elielson Sousa de. **Igarapé-açu**: Intendentes e Prefeitos/ Antonio Elielson Sousa da Rocha. Belem: Gráfica Supercores,2003.

ROSA, Alberto. Recordar, descrever e explicar o passado. O que, como e para o futuro de quem? In: CARRETERO, M. et al. **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAMUEL, R. História local e história oral. Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH, v. 9, n. 19, p. 219-242, 1989.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica**: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR / Flávio Batista dos Santos. – Londrina, 2014.

SAVIANI, Dermeval – Ensino de história na Formação das Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Desafios e Possibilidades. **Revista HISTEDBR** on-line – Campinas, SP – v.22 – 1-15,2022.

SELVA, Guimarães Fonseca (2012). História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, *9*(1). https://doi.org/10.51880/ho.v9i1.193

SILVA, Francivaldo Rodrigues da. **FESTIVIDADE DE SÃO SEBASTIÃO: TRADIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM IGARAPÉ- AÇU.** 2006. 58 f. Tese (Doutorado) - Curso de Especialização em História, Universidade Federal do Pará – Ufpa Centro de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de História, Castanhal - Pa,, 2006.

TRINDADE, Almir de Sena. **A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA COLÔNIA DO PRATA: Vivências e Caminhos**. 2010. 54 f. Tese (Doutorado) - Curso de E Licenciatura Plena em História, Escola de Ensino Fundamental, Médio e Superior Presidente Juscelino Kubitschek, Igarapé-Açu - Pa, 2010.

Atividades educativas em museus históricos: reflexões e desafios para o Ensino de História

Lucinei Pereira da Silva[1]

Introdução

Este trabalho parte do esforço em propor reflexões sobre as ações educativas em museus, sinalizando para os desafios, possiblidades e limites destas atividades em dois museus históricos de Minas Gerais: o Museu da Cidade de Governador Valadares (MCGV) no interior do estado e o Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB) em Belo Horizonte. Cabe ressaltar que este artigo é parte das discussões propostas na tese de doutorado intitulada "Relações e Experiências de Professores de História no Museu da Cidade de Governador Valadares e no Museu Histórico Abílio Barreto/MG" em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Da ótica metodológica esta pesquisa se baseará na análise do acervo em exposição no MCGV e da exposição "Complexa Cidade" em cartaz no MHAB e em entrevistas semiestruturadas com as responsáveis pelas atividades educativas nestes museus.

É importante destacar que, apesar dos avanços, nos museus que possuem setores educativos, ainda permanecem as chamadas visitas educativas baseadas na lógica transmissiva e nos discursos que muitas vezes contradizem o que vem sendo produzido pelas pesquisas acadêmicas sobre educação museal. Outros, porém, avançam na promoção de atividades educativas que tornam as exposições mais lúdicas, provocativas e problematizadoras. Nos museus localizados em pequenas e médias cidades, onde é comum não haver este setor, o que se observa é a reprodução pelos funcionários, de uma narrativa hegemônica sobre àqueles "que construíram a cidade", relacionando os objetos em exposição à fatos "excepcionais" da história. Neste contexto, o vínculo entre o

[1] Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: lucinei.pereira28@gmail.com

professor de História e os setores responsáveis pelas ações educativas torna-se fundamental.

No caso dos museus históricos, situados em diferentes localidades, os docentes de História podem ser importantes atores responsáveis pela promoção de visitas a estes espaços. Neste aspecto, Francisco Ramos (2004) chama a atenção ao fato de professores irem ao museu com seus alunos a fim de realizar atividades educativas que possam levantar questionamentos dos objetos. Segundo o autor, não se trata mais de "viver o passado", e sim de interpretar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente.

> Para o conhecimento histórico proposto através da museologia, não se trata de viver o passado, de sentir como se fosse possível voltar no tempo. O que se busca, no espaço do museu é a história através dos objetos, uma poética material inúmeras possibilidades de interpretação (RAMOS, 2004, p. 97).

Em relação à produção do conhecimento histórico, os trabalhos de Meneses (1992, 1994, 2000) têm como ponto de discussão o papel dos museus históricos para uma reflexão profícua a respeito da "historicidade dos objetos". O autor é enfático ao dizer que a primeira tarefa educativa de um museu histórico é ensinar como ele deve ser usado, pois o museu não é uma instituição natural, mas criada, histórica, circunstancial. Portanto, "se o museu quiser educar, não pode deixar de trazer à tona, sempre que possível, a parte não visível do iceberg" (MENESES, 2000, p. 96). Em outras palavras é necessário interpretar o museu histórico como da desconstrução de discursos, da encenação de narrativas, do corpo em movimento e das andarilhagens (PEREIRA e SIMAN, 2009). E por ser considerado um espaço de rupturas e de encontro, o museu torna-se um lugar de excelência para práticas educativas voltadas para o Ensino de História.

Museus históricos: perspectivas para construção da consciência histórica

Os museus, identificados neste artigo como históricos, geralmente, têm nas suas respectivas exposições, o seu cartão de visitas, de modo a tentar proporcionar uma espécie de interpretação da história representada pelo seu acervo. Concordamos com Meneses (1994) ao dizer que rigorosamente, todos os museus são históricos. Nessa direção, o que se costuma ver como critério maior de identificação a priori de um objeto histórico presentes nas exposições destas instituições, é a sua vinculação biográfica ou temática a um feito ou figuras excepcionais do passado, normalmente heróis vencedores, ou chamados "pioneiros" (MENESES, 1992). Em sua maioria, estas instituições buscam

evocar e celebrar o passado por meio da autenticidade dos objetos-símbolos do tempo pretérito. Outras, porém, já encaram o desafio de ter a cidade como seu principal objeto e demonstram ser instituições vocacionadas para promoção da reflexão e do exercício da vida cultural urbana como veremos no próximo subitem deste estudo.

Nessa direção, os museus históricos deixam de ser espaços transmissores de curiosidades através de objetos resultantes de conquistas bélicas, ou de grandes feitos realizados por sujeitos notáveis da história e passam a ser um importante espaço de interpretação de culturas, fortalecendo a cidadania e o respeito às diferenças culturais. Segundo Shall (2003), os museus podem ser ambientes propícios para se viver experiências significativas e para construir conhecimento. No dizer do autor, quando estas instituições se permitem promover a consciência histórica "a sensibilidade estética é aflorada, num processo aberto de comunicação que permite a cada pessoa explorar, sentir, pensar, tocar de modo singular e autônomo" (SHALL 2003, p. 17). Nesta mesma perspectiva, Kátia Abud (2010) enfatiza que a "consciência histórica" e a representação do passado em determinados museus históricos está ligada à sua "antiguidade", desconsiderado assim a produção do conhecimento.

> Essa visão, comum entre crianças, jovens e adultos dos diferentes grupos socioeconômicos, mostra representações do passado, da memória e da História como sinônimo de "antiguidade", algo distante no "tempo-espaço", com poucas relações com o presente e quase nenhuma relação com o futuro. Essa representação indica a existência de uma "consciência histórica" em que, aparentemente, não há conexão entre diferentes temporalidades, o passado é compreendido considerando-se a ideia de déficit, da carência de objetos e conhecimentos (ABUD, 2010, p 127).

Isto posto, observa-se que ainda é recorrente haver na expografia de variados museus históricos tradicionais, objetos tão diversos como armas, instrumentos musicais, mobílias, máquinas de costura e artefatos litúrgicos e de tortura de negros escravizados via de regra pertencentes às elites políticas, econômicas e sociais, muitas vezes indivíduos exaltados como heróis. Esses acervos históricos marcam pela presença da memória do poder. Portanto, "[...] perpetua-se nas exposições de museus históricos dos mais diversos tamanhos, localizações e trajetórias institucionais esse modo de 'encenar' a História, e, por conseguinte, de forjar hegemonia em seus respectivos contextos" (SILVA; FREITAS; GARCIA, 2022, p. 156). De certo modo, quando o museu histórico por meio da fetichização de seus acervos reforça e celebra "vultos gloriosos", o heroísmo e a bravura de determinados personagens está contribuindo também para a reprodução de uma ótica de excludência de variados grupos que igualmente construíram a cidade.

> Acompanhando crianças da escola básica e fundamental ou adolescentes mais crescidos e mesmo adultos em visitas a museus espetaculares, observamos neles deslumbramentos, fascínio que, às vezes, os levam a conclusões do tipo: "Nossa como era legal viver no Brasil (...) nessa época, olha que joias bonitas (...) que roupas fantásticas (...) Isso não é tolice de crianças, pré-adolescentes ou adultos leigos, eles estão fazendo um comentário condizente com o que muitos museus costumam enfatizar: o espetáculo dos grupos sociais dominantes e de suas instituições (MENESES, 1994, p. 74).

A historiadora Circe Bittencourt (2007) chama a atenção ao fato de que uma atividade educativa nestes museus sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade. Fica claro, portanto, que o princípio fundamental de um museu histórico, que busca assumir suas características educativas junto ao público escolar é pensar ações pertinentes que envolvam reflexões sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado, por meio dos objetos, de forma a injetar neles o sentido de documento histórico (RAMOS, 2004; MENESES, 1994). Nesta perspectiva, o desafio principal da educação em museus históricos é promover um encontro que seja significativo entre o público e as diversas temporalidades e culturas. Na verdade, "se no imaginário da população 'museu é lugar de coisa velha', trata-se então de estimular a atribuir significado a essas 'coisas velhas', de fazê-las percebidas como documento, que nos permitem compreender aspectos das sociedades nas quais se inserem" (FERNANDES e ARAÚJO, 2013, p. 78).

Em suma, independentemente de suas pretensões, a seleção dos objetos, a constituição de seus cenários expositivos e a construção de um discurso histórico, estas instituições podem ser capazes de incluir ou não determinados personagens ou temas que permeiam a história da cidade. Para tanto, nos propomos a analisar as narrativas expositivas MCGV e do MHAB. Como ficará claro, a escolha por instituições em contraste é justificada sobretudo por permitir comparar diferentes perspectivas sobre a construção do conhecimento histórico.

Para melhor contextualização deste estudo, faremos a seguir a observação da exposição de longa duração do MCGV, seus cenários e a disposição espacial dentro das salas e da exposição "Complexa Cidade" do MHAB.

As exposições em cena no Museu da Cidade de Governador Valadares e no Museu Histórico Abílio Barreto

Neste estudo exploratório, a escolha dos cenários institucionais analisados nesta investigação serve ao propósito de entender as trajetórias, conflitos e narrativas de

instituições bastante diferentes, o Museu da Cidade de Governador Valadares (MCGV) e o Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB) em Belo Horizonte/MG. Como ficará claro, a escolha por instituições em contraste é justificada sobretudo por nos permitir comparar diferentes perspectivas sobre a construção do saber histórico.

O Museu da Cidade de Governador Valadares inaugurado em 1983, reúne coleções de arqueologia, objetos biográficos, de diferentes ofícios e meios de transporte, moedas, instrumentos musicais, mobílias e fotografias antigas da cidade. Como veremos neste estudo, na exposição de longa duração do MCGV há uma centralidade nos objetos. Do ponto de vista da narrativa museológica, no MCGV os objetos status doados pelas camadas dominantes da cidade possuem relevância histórica na instituição. Alguns desses objetos são destacados na imagem 1.

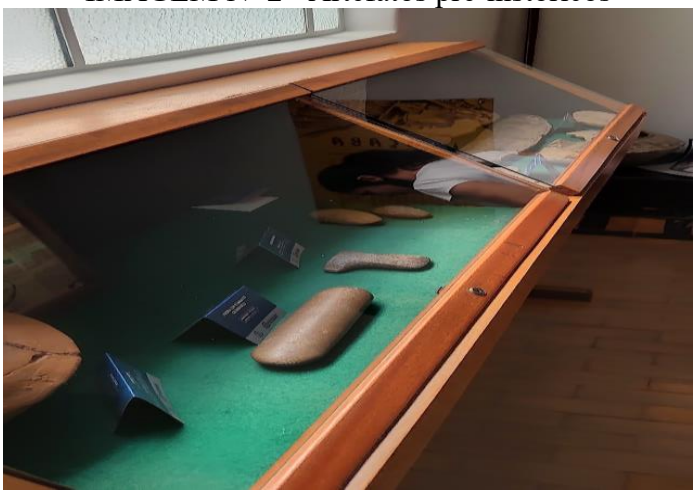
IMAGEM Nº 1 - Sala com objetos doados por famílias "pioneiras"



FONTE: acervo do autor, outubro de 2022.

Por ter uma perspectiva muito próxima dos antiquários, no sentido de requerer uma autenticidade dos objetos como parte do passado ou da tentativa de reivindicar certas "verdades" e representações sobre a história da cidade, o MCGV acaba por conduzir os visitantes para uma crença do poder mágico desses artefatos, de forma a encantar quem andarilha pela exposição. Na imagem 2 podemos observar objetos pré-históricos, como um fóssil e artefatos de pedra polida, além de pequenas urnas funerárias. Nas etiquetas não encontramos o nome do doador, o ano ou qualquer referência sobre a origem desses "objetos-encantadores".

IMAGEM Nº 2 - Artefatos pré-históricos



FONTE: acervo do autor, outubro de 2022

Outra peça em exposição nesta Sala é argola de amarrar solípedes[2] (imagem 3). É importante dizer que este objeto é um patrimônio tombado pelo município em abril de 2003. Originalmente, essa argola ficava presa na calçada próxima ao meio-fio em uma das principais avenidas da cidade. Na ocasião da pesquisa de mestrado, perguntei ao gerente do museu no período, qual o motivo da transferência do patrimônio para o museu. Recebi como resposta que naquele local o artefato não tinha visibilidade, pois, por ser muito pequena, a população que transitavam por ali, em sua maioria não a enxergava. Portanto, a gerência do patrimônio, achou por bem leva-la para o museu. Importa também assinalar que, não há nenhum texto explicativo sobre a origem desse objeto, sua função ou o seu papel para a história da cidade.

IMAGEM Nº 3 - Argola de amarrar solípedes



FONTE: acervo do autor, outubro de 2022

[2] Segundo a descrição do dicionário, solípedes são animais mamíferos com patas de um único casco (mulas, cavalos e burros).

Em nossa análise pelos cenários expositivos do MCGV observamos também uma espingarda, um florete para esgrima e espadas (imagem 4), objetos estes também muito comuns em museus históricos.

IMAGEM Nº 4 - Arma de fogo e espadas



FONTE: acervo do autor, outubro de 2022

De modo geral, esse acervo parece comunicar sobre a memória do poder, seu exercício e as estruturas sociais. Pois, pelas espadas e armas, os sujeitos reconstroem os sentidos de honra, coragem e poder forjados em práticas sociais pretéritas. Meneses (2003) utiliza como exemplo a função de uma arma em um museu histórico. Segundo o autor, este objeto não está lá para defesa ou ataque, mas pode ser utilizado como um artefato (documento), capaz de produzir sentidos, significados e questionamentos pelos sujeitos que visitam a exposição. Ainda, segundo ele, é necessário que o museu histórico de cidade ultrapasse a barreira do fetiche e da contemplação e garanta ao objeto status de reflexão histórica. De fato, a presença deste artefato no museu pode ser instrumento para a construção do conhecimento, gerando indagações sobre a ascensão de propagandas, eventos e grupos pró-armas observadas no tempo presente.

O Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB) foi inaugurado em 18 de fevereiro de 1943 e a partir de 2019, começou a ser encenada a exposição de longa duração “Complexa Cidade”. Em dezembro daquele ano foi apresentado o módulo *habitar a casa*, e em 2020 foi inaugurado o módulo *habitar a rua*. Esta exposição tinha o objetivo em refletir sobre as complexas relações que se estabelecem entre **a casa e a rua**, como dimensões privada e pública da cidade. Por meio dos artefatos, mapas, fotografias, representações literárias, etc, a exposição propõe ao visitante uma **análise acerca do Casarão e das múltiplas maneiras de se ocupar a cidade.**

IMAGEM Nº 5 – Casarão do MHAB



FONTE: https://culturalizabh.com.br/index.php/2021/02/22/museu-abilio-barreto-oferece-mediacoes-educativas-pela-internet/
Acesso em: 26/04/2023

O circuito expositivo da Sala 1 (imagem 6) tem a proposta de interpretar o Casarão em sua singularidade, por meio de expressão de hábitos e experiências deste espaço interno e da intimidade. Em contraponto com a rua, a casa estabelece os fluxos entre o universo público e o privado, a vida citadina e a vida doméstica. Além disso, ao apresentar distintas formas de residências, esse módulo busca revelar que mesmo verticalizadas ou modestas, vilas ou favelas, as casas desenham o mapa das reciprocidades e separações sociais. Considerando isto, nesta sala, nota-se a exposição de fotografias, projetos e plantas de diferentes residências em diversos bairros da cidade como: Aglomerado Santa Lúcia, Conjunto IAPI, Conjunto Residencial JK, Vila na região do Barreiro, entre outros.

IMAGEM nº 6 - Sala 1: Habitar a casa



FONTE**:** Acervo do autor, agosto 2021

A Sala intitulada *Ritos* (imagem 7) apresenta as inúmeras formas de ritos presentes na capital. Na estante observa-se objetos como: bola de futebol, copo lagoinha, estandarte e adereço de carnaval, crucifixo, imagem de Santo Antônio e oratório com imagem de Nossa Senhora do Carmo, medalhas, imagem de Iemanjá, entre outros. As projeções na parede exibem fotografias e vídeos sobre essas diferentes práticas coletivas. Utilizando-se da legenda de descrição da Sala, podemos destacar o seguinte aspecto:

> Do carnaval às celebrações religiosas; das manifestações políticas aos ritos de consumo; do futebol às comemorações cívicas e militares; da frequência aos bares às festas coletivas, os ritos tornam públicos as performances da cidade e das pessoas.

IMAGEM Nº 7 - Sala Ritos



FONTE: Acervo do autor, agosto 2021

No térreo, encontra-se a Sala chamada de *O Arraial do Curral del Rei e a Nova Capital* (imagem 8) lança o olhar sobre a decisão de mudar a Capital de Minas Gerais de Ouro Preto para Curral del Rei após a implantação da República no Brasil em 1891. Os contrastes entre a maquete[3] que busca remontar as características do antigo arraial e os documentos em exposição como as plantas, produzidas pela Comissão Construtora da Nova Capital e as fotografias do início desse processo, são os registros do ideal modernizador que queria se difundir na época.

[3] Encomendada pela Prefeitura de Belo Horizonte ao arquiteto uruguaio Miguel Royer em 1942, a maquete representa o núcleo central do Arraial do Curral del Rei, confeccionada a partir de fotografias e da Planta Cadastral do arraial.

IMAGEM Nº 8 – Sala-térreo: O Arraial do Curral del Rei e a Nova Capital



FONTE: Acervo do autor, agosto 2021

Ao observar o acervo do MHAB percebe-se que o processo curatorial explorou em seus módulos uma grande variedade de temas, ainda que todas mantenham como pano de fundo a cidade de Belo Horizonte. Os temas perpassaram a história da cidade, transporte na capital, manifestações políticas, festas e dramas sociais no tecido urbano. De certa maneira, a exposição "Complexa Cidade", buscou propiciar aos visitantes uma capacidade de refletir sobre as contradições, poética e formas de habitar Belo Horizonte.

Desafios, possiblidades e limites das ações educativas em museus históricos

Nesta proposta de investigação, apresentamos o museu histórico como importante instrumento do processo pedagógico, pois, não situamos o professor como refém de um ponto de vista previamente arbitrado. Ao contrário, a instituição museológica pode ser capaz de provocar reminiscências, ressignificar momentos vividos e estabelecer intercâmbios de experiências entre os diferentes sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender. Costa (2019) defende que, os museus históricos têm um lugar de destaque nos debates que envolvem a problematização das relações do presente com o passado e da memória com a História. Para a autora, educar em museus históricos implica promover uma reflexão sobre o conceito de história em processo, para além da verdade pronta, única e estática. De modo mais amplo, historicizar as práticas de educação em museus históricos é atentarmos para as ruínas, cinzas e apagamentos, pois consideramos que antes de ser o lugar de preservação de memória, o museu é um território de construção de memória, disputa em torno do que deve resistir à corrosão do tempo.

> [...] acreditamos que historicizar as práticas de educação em museus históricos podem também fornecer chaves, algumas bastante incômodas, para o olhar menos identitário sobre projetos educativos em museus, mais atento às negociações e ajustes, às táticas e estratégias, do que para uma procura por construções de marcos, mitos e caminhos únicos (COSTA, 2019, p.23).

É importante destacar que, nos museus localizados em pequenas e médias cidades, onde é comum não haver este setor, o que se observa é a reprodução pelos funcionários, de uma narrativa hegemônica sobre àqueles "que construíram a cidade", relacionando os objetos em exposição à fatos "excepcionais" da história. Em outros casos, as crianças que visitam a instituição vêm com a ideia consolidada pela mídia e em filmes de que em todo museu espera-se encontrar fósseis de dinossauro. Por meio da entrevista com a funcionária do Museu da Cidade de Governador Valadares isso fica evidente.

> **Funcionária do MCGV**: A criança sempre pergunta "Tem dinossauro?" Já chega procurando dinossauro aqui no museu. Como eu costumo dizer... "Não tem dinossauro, não! Mas tem um dente de mastodonte aqui". Mostro os fósseis para eles. Mas não gosto de focar muito não por que os fósseis não são da nossa região não. Mas da Chapada do Araripe, lá no Ceará. Então não foco. Por causa da ideia que eles já vêm, se tem dinossauro. E aí eu falo: mas isso é só um dente de mastodonte só. E aí eles "Nossa, é só um dente de mastodonte!" Fica bem empolgadas as crianças com o dente de mastodonte. Com os objetos petrificados, os fósseis, entendeu?

No caso dos museus históricos, é preciso refletir sobre as expectativas do público em relação a eles, assim como os processos de reconhecimento calcificados e referenciados em uma narrativa de memória local. O depoimento da funcionária do Setor Educativo do MHAB chama a atenção para este fato.

> **Funcionária do Setor Educativo do MHAB**: Não tem muito tempo eu recebi uma turma de faculdade que a professora era pró Aarão Reis[4] Numa visão "Nossa, que maravilha de cidade planejada!" "Que sensacional!" "Olha, que perfeição de projeto!" Essa me chamou a atenção. Eu falei: gente! Por que nós estamos numa via oposta.

Vale observar que diferentemente do MCGV em que as crianças se "empolgavam" com os outros tipos de fósseis – mesmo não sendo de dinossauro, no MHAB este encantamento está relacionado à possibilidade de visitar uma casa de fazenda numa metrópole como Belo Horizonte, com seu trânsito intenso, prédios e arranha-céus.

[4] [4]Aarão Reis (1853-1936) foi um engenheiro e urbanista que elaborou a planta da construção da nova capital de Minas Gerais, Belo Horizonte. Antes mesmo de ser inaugurada, em 12 de dezembro de 1897 a cidade já ganhava status de uma cidade moderna e planejada, com propostas inspiradas em Paris e Washington.

> **Funcionária do Setor Educativo do MHAB**: As crianças, elas gostam... não sei.... Elas ficam muito intrigadas com a casa, né. Muitas não tiveram oportunidade de estar numa casa dessa idade. Uma casa de fazenda. A maquete... a maquete, as pessoas adoram. De todas as idades. Elas gostam muito.

Um ponto importante que pretendemos abordar neste texto, diz respeito à participação e interesse dos professores junto aos seus alunos no momento de visita ao museu. Tanto a funcionária do MHAB como do MCGV relata que em vários momentos notam o interesse e engajamento dos docentes nas atividades.

> **Funcionária do MCGV**: E aí tem que ter o interesse mesmo dos educadores em trazer os seus alunos e tal. A gente observa que tem muitos educadores que tem muito interesse. Que traz os alunos e quer fazer um projeto específico e a gente deixa bem à vontade.

> **Funcionária do Setor Educativo do MHAB**: A gente está notando um crescente engajamento dos professores, paulatinamente. Assim, o professor chegar mais bem preparado, mais a fim de discutir a cidade. Às vezes com um trabalho prévio sido feito [...] acho que esse engajamento eu tenho notado que tem crescido. Do professor está junto, mais inteirado do assunto. Trazendo questões, né. Trazendo também o seu conteúdo pra somar aqui. "Está vendo, aqui. A gente viu". Então... parece... está saindo de uma coisa mais automática. "Ah, vamos no museu! É recreação! Vamos lá cumprir esse negócio". Para uma coisa mais...um trabalho mais detido.

No entanto, a falta de participação e interesse dos docentes durante as visitas é um fator que limita os intercâmbios e relações que podem ser estabelecidos entre o que se aprende na sala de aula e o que se experiencia no museu histórico. Este aspecto pode ser observado nos depoimentos das funcionárias abaixo.

> **Funcionária do Setor Educativo do MHAB**: Por que muitas vezes, o professor chega também muito assim: "Ah, vamos ver o museu!" Às vezes ele se retira um pouco da mediação. E as mediadoras ficam se sentindo prejudicadas, por que elas não são... sobretudo em grupos grandes... elas não são disciplinadoras. Elas não têm que garantir a disciplina de uma turma. Então, o professor neste sentido é fundamental. E às vezes tem alguns que se retiram, vão para o celular. E isso é um ponto que a gente às vezes as meninas ficam chateadas "Poxa, hoje foi difícil. Eu que tive que controlar. Menino gritando, menino subindo na plataforma. E o professor lá longe".

> **Funcionária do MCGV**: Olha, vou ser bem sincera. Tem professores que são bem interessados mesmo. E já conversa com seus alunos ali. Mas também já vi muitos professores desinteressados. Eu já vi professores que em quanto a gente está explicando, deu a liberdade pra nós funcionários explicar aos alunos e o próprio professor está num canto conversando outro assunto que não tem nada a ver, com outro professor. Já aconteceu muito isso aqui. Eu já chamei a atenção de professor aqui, de falar assim: Aqui, tem de dar licença, para vocês parar de conversar aí, pra eu continuar explicando o acervo do museu. Por que o desinteresse de alguns educadores existe sim. Eu já presenciei vários.

Dutra e Nascimento (2016) enfatizam que o museu é também um espaço da ordem, da vigilância e da disciplina e, nessa medida, é um espaço que regula o comportamento do sujeito. Para as autoras, nestes espaços uma movimentação mais 'livre' é, contudo, limitada pelas suas regras de funcionamento, que são imperativos da forma museal. E essas atitudes tanto dos estudantes, como dos docentes citados pelas funcionárias nos revelam o aparente paradoxo das pequenas subversões, rupturas e permanências de uma lógica escolar no espaço do museu.

Importa mencionar que nem sempre é visível para as funcionárias destes museus quando no momento da visita está presente o professor de História. No entanto, segundo a funcionária do setor educativo do MHAB, quando este docente visita a instituição com seus estudantes é perceptível para ela uma "participação mais qualificada" do profissional. Na sua percepção, as intervenções feitas pelo professor de História na maioria das vezes estão relacionadas com os conteúdos estudados na sala de aula.

> **Funcionária do Setor Educativo do MHAB**: Quando é professor de História, em geral é esse que vai falar mais e somar junto. Por que ele está trabalhando aquilo. Às vezes outros professores não serão esses que farão as intervenções, entendeu. Então, eu acho que o professor de História, ele emerge justamente nesta participação mais qualificada, mais ali... sei lá, consciente e presente integralmente sabe? Tende a ser o professor de História. Por que ele buscou. Por que pra ele é importante e tal.

Muitas vezes também nestes museus históricos aparecem vários professores com suas turmas, integrando uma mesma visita como parte de projetos multidisciplinares. E por isso, em várias ocasiões acabam visitando estas instituições professores de Arte, Língua Portuguesa e Geografia. Ainda, segundo a observação da funcionária do setor educativo do MHAB, as turmas com maior frequência de visitação à instituição pertencem ao 3º Ano do Ensino Fundamental. Em seu entender, esse fenômeno está atrelado aos estudos da localidade propostos pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

> **Funcionária do Setor Educativo do MHAB**: Tem muito a ver com que eles estão discutindo em sala de aula né. Tem uma realidade é que dentro do ensino fundamental... no 3º ano do fundamental, os meninos estão estudando a história da própria cidade. Então, esse é o grupo que mais vem.

No desenvolvimento das atividades educativas nestes museus, foram detectadas algumas barreiras que dificultam a construção de um trabalho a ser feito a longo prazo e que esteja atrelado às necessidades dos professores. No MHAB, o desafio é o perfil e o tamanho da equipe para atuar na ação educativa do museu histórico. Atualmente, a

formação de uma equipe para ação educativa é dificultada pela rotatividade de profissionais, em sua maioria "estagiários de graduação" ou "educadores contratados" pela Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

> **Funcionária do Setor Educativo do MHAB**: Acho que prioritaríssimo aqui é equipe, sabe! Ter uma equipe de fim de semana. Ter uma equipe a noite. Ter uma equipe pra gente poder realizar atendimentos simultâneos. Me parte o coração! Isso é a quimera mais desejada, assim... realmente mais importante. Por que ajudaria inclusive divulgar esse trabalho que a gente está fazendo aqui, disso... de estabelecimento de linhas temáticas, de busca de um diálogo maior com o público. Que não é esse público que mora aqui perto, que é esse público branco, classe média alta. Expandir mesmo.

De fato, nos museus históricos de diferentes localidades e tamanhos, frequentemente é notado que a equipe é insuficiente para atender a demanda gerada por rotinas que exigem a atenção dos educadores que têm desdobrar-se no acompanhamento dos visitantes. Para Almeida e Foranda (2015, p. 159) "a rotatividade da equipe prejudica o desenvolvimento desse trabalho, pois aquele educador que fazia parte do grupo já não pode dar continuidade às suas ideias pertinentes a um determinado roteiro". Por outro lado, no MCGV, na época da entrevista, em julho de 2021 eram nove funcionários efetivos que compunham a equipe do museu, e este aspecto foi colocado em relevo pela funcionária da instituição, que na sua visão este grupo dava conta do trabalho de mediação ao público escolar e espontâneo.

Apontamentos Finais

A partir deste itinerário investigativo, chamamos a atenção para o fato da presença de algumas tensões na relação entre estes museus e alguns docentes que levam seus estudantes ao museu. Segundo a observação das funcionárias entrevistadas, estes profissionais ora estão interagindo com outro docente, ora se afastam para utilizar o celular, deixando as monitoras com o processo educativo e o ato de "disciplinar" os estudantes. Outros, porém, têm buscado estabelecer conexões com os conceitos e temas estudados em suas aulas, avançando na perspectiva de ver o museu apenas como recreação e trazendo o seu conteúdo para somar com as atividades propostas pelas instituições. E nesse contexto, são os professores de História que farão mais intervenções e apontamentos de forma mais "consciente e qualificada" como apontou a coordenadora do setor educativo do MHAB. Na verdade, acreditamos que é no encontro entre os estudantes, o professor de História e os museus históricos que se encontra ambiente propício para construção do conhecimento e da consciência histórica.

Outra vertente que também merece destaque está no fato da equipe reduzida, como foi apontado pela coordenadora do setor educativo do MHAB, prejudicando com isso os diálogos que poderiam ser estabelecidos com os professores. Superando este desafio, podemos dizer que um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento de ações educativas que possam contribuir para a interlocução entre o ensino de história e as ações educativas em museus históricos está na realização de um atendimento especializado ao professor, com a criação de programas e atividades formativas permanentes com vistas ao amadurecimento de propostas de visitação escolar e também se pensar articulações entre as demandas docentes e os projetos educativos dos museus, com intuito de se criar estratégias para os momentos de pré-visita, visita e pós-visita.

Estamos chegando ao final deste recorte investigativo, portanto, torna-se importante destacar que para uma maior abrangência e elucidação dos dados analisados neste artigo, o próximo passo desta pesquisa será entrevistar os professores de história cujo objetivo é compreender quais as experiências emergem das relações entre os docentes e os museus pesquisados.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Espaços da história, ensino e museus. In: SILVA, André Chaves de Melo. ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de história*. São Paulo: Editora Cergage Learming, 2010, p. 125-146.

ALMEIDA, Adriana Mortara; FORONDA, Larissa. Ação educativa do Museu Histórico do Instituto Butantan. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 3, p. 149-164, 2015.

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

COSTA, Carina Martins. Educar em museus históricos: entre deveres e devires da memória. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, vol. 51, p. 11-24, 2019.

DUTRA, Soraia Freitas; NASCIMENTO, Silvania Sousa do. A educação no entre lugar museu e escola: um estudo das visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto. *Educação (Porto Alegre)*, v. 39, n. esp. (supl.), p. 125- p. 134, dez. 2016.

FERNANDES, Joanna Guimarães; ARAÚJO, Vanessa Barboza de. Educação Patrimonial no MHAB: pressupostos teóricos e metodológicos. In: OLIVEIRA, Leônidas José de. *O Museu e a Cidade Sem Fim:* setenta anos de história preservada no MHAB, o Museu da Cidade. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, Museu Histórico Abílio Barreto, 2013.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Museus históricos: da celebração à consciência histórica. In.: *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista da USP, 1992.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do Teatro da Memória ao Laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In: *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências & Letras*, n. 27, p. 91- 101, 2000.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O museu de cidade e a consciência da cidade. In: SANTOS, Afonso Carlos Marques dos; KESSEL, Carlos; GUIMARÃES, Cêça (org.). *Museus e cidades***.** Livro do Seminário Internacional. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional. 2003, p. 255-282.

PEREIRA, Júnia Sales; SIMAN, Lana Mara de Castro. Andarilhagens em chãos de ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensinar e aprender história:* formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea Editora, 2009.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto:* o museu no Ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

SCHALL, Virgínia. Educação nos museus e centros de ciência: a dimensão das experiências significativas. In: *Workshop:* educação em museus e centros de ciência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

SILVA, Lucinei Pereira da; FREITAS, Kelly Amaral de; GARCIA, Luiz Henrique Assis. O Teatro de memória encenado em museus históricos. *Cadernos de História*, v. 23, n. 38, p. 153-172, 2022.

Afetos em formação

(GRD 4 – online)

Análise imagética de ilustrações do processo evolutivo humano em dois Livros Didáticos.

Fabrício José Pimenta de Araújo[1]

Esse trabalho surge de observações e desconfortos do meu ofício como professor de história há doze anos na rede pública de ensino do município de Soledade, Estado da Paraíba. Nesse período, tive a oportunidade de lecionar com uma certa variedade de livros didáticos. Verifiquei a presença de textos, mas sobretudo, de imagens, que reforçam a minimização de africanos nessas publicações

Imagem 01 – Ilustração do processo evolutivo.



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. Ed. Moderna. 1. Ed. São Paulo. 2011. p. 32-33. Reprodução fotográfica.

[1] Mestrando em História na Universidade Federal da Paraíba, UFPB. E-mail: fabriciodepimenta@gmail.com

Imagem 02 - Ilustração do processo evolutivo.



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. Ed. Moderna. 1. Ed. São Paulo. 2015. p. 34-35. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNLD, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Iremos em analisar as ilustrações acima (imagens 01 e 02). Essas publicações foram adotadas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do 6º (sexto) ano do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino de Ensino Fundamental (EMEF) Luiz Gonzaga Burity, no município em que trabalho.

Preparando as minhas aulas, folhando esses livros didáticos, percebi que a história é representada textual e imageticamente, em sua maioria, por pessoas etnicamente brancas.

Em face as questões raciais exposta nessas ilustrações (imagens 01 e 02), nosso trabalho se justifica por debater e analisar a ausência símbolos relacionados a presença de povos africanos no processo evolutivo nesses livros didáticos.

Seu percurso metodológico está basicamente traçado em dois caminhos: na revisão bibliográfica dos principais quadros teóricos que fundamentam a discussão sobre livros didáticos e no estudo da semiótica para análise das ilustrações (imagens 01 e 02). Nossa fonte primária foram os livros didáticos analisados. O recorte temporal se dá entre os anos de 2014 a 2016. O recorte geográfico é o município de Soledade, Estado da Paraíba.

O objetivo é identificar a presença do racismo como elemento estrutural nessas ilustrações. Com isso, modestamente, pretendemos ampliar a discussão sobre as representações simbólicas dos povos africanos estampados nas páginas dessas publicações. Esperamos também que esse texto sirva de ferramenta para se perceber como outras ilustrações são construídas.

No que se refere a questão das representações dos grupos sociais no contexto da educação brasileira, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi um dos primeiros arcabouços legais que trouxe à baila novos atores para o cenário dos livros didáticos. Carlos Leonardo Mathias (2011) sinaliza que a emergência do neoliberalismo acarretou novos objetivos, exigindo reformas no Estado e na educação para acomoda-los. A lei 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), seria um exemplo de parte desses novos arranjos trazidos por esses novos temas.

O autor percebeu com a implementação da LDB, o Estado reconheceu, ao menos em tese, a necessidade de inclusão nos currículos e nos livros didáticos de história, temáticas pouco discutidas. Elas versavam sobre cotidiano, família, sexualidade, gênero, valorização da diversidade étnica, da multiplicidade cultural, entre outros. A nova história francesa para Mathias (2011) foi o principal alicerce teórico que estruturará não apenas a confecção dos livros didáticos, mas também será a principal lida nos seminários, simpósios, encontros e colóquios.

Boa parte dessas diretrizes, segundo o autor, advinham do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BM). A ideia não era nova, mas precisava ser implementada no Brasil. Caso queira se desenvolver, deveria buscar metas de qualidade a serem cumpridas que eram urgentes.

Destaque para os *superávits* primários, saldos positivos na balança comercial, privatizações das estatais de interesse do mercado, isto no campo econômico. Já na educação, houve uma tendência de homogeneização do currículo frente ao que se chamou de "sociedade globalizada". Como já mencionado, a LDB é uma tentativa de se adequar a novos padrões curriculares coagidos por agentes econômicos.

Além disso, a historiografia didática brasileira, de acordo com a Maria Aparecida Toledo (2016), abraça a tese ganhadora do concurso *como escrever a história do Brasil?*, promovido pelo o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1845. O vencedor, naturalista alemão Karl Friedrich Philip von Martius, propôs em sua monografia, que a história do Brasil deveria ser estruturada a partir de três elementos: os índios, os europeus e os africanos.

Desse concurso em diante, para a autora, a via teórico-metodológica por onde circulariam os compêndios e os livros didáticos estava construída. Nela os autores mudavam o cenário e os personagens, mas o roteiro era quase o mesmo: índios e europeus ganharam traços positivos como bravura e coragem, enquanto os africanos são percebidos como uma peça da engrenagem que movia todo o maquinário colonial. Mesmo que se

busque aspectos etnográficos dos africanos, eles são entendidos como mercadorias, um instrumento de trabalho, da qual é negada a sua condição humana.

Por fim, Kátia Abud (1998) questiona o papel dos africanos nos livros didáticos. Percebe que eles ganham um aspecto de mercadoria, passível de ser vendida, comprada, trocada, alugada ou dada. Para a autora "os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país" (ABUD, 1998, p 106). Ainda partiam de uma ideia equivocada de que a miscigenação acabaria por embranquecer a população negra.

Isso vai estabelecendo um nexo de dualidade. A Europa é vista como portadora do progresso *versus* a África como o lugar dos escravizados ou o lugar do exótico e da barbárie.

Desse modo, os livros didáticos vão seguindo com as Reformas da Educação, mas mantendo essa lógica implícita: os índios eram romantizados como um herói, desaparecidos ou corrompidos pelo branco; os bandeirantes garantiram a expansão do território nacional e os africanos escravizados eram tidos como mercadorias.

Como as pessoas são consideradas objetos, então seguindo essa lógica, entendemos o tratamento textual e simbólico dado aos africanos. Eles não mereceram uma atenção especial. Assim, aparentemente basta uma montagem de imagens e textos convenientes para se obter o quadro que se deseja.

Considerando que não há uma atenção para representação dos povos africanos nos livros didáticos, tentaremos demostrar essa hipótese através da análise das ilustrações (imagens 01 e 02) como marca de uma lógica que desconsidera os argumentos arqueológicos e históricos em detrimento dos interesses de quem as produziram ou as usaram.

Para tal, acionaremos a noção de semiótica adotada por Cardoso; Maud (1997). Nessa consideração, o conceito de ícone é entendido como um "signo que se refere ao Objeto que denota simplesmente por força de caracteres próprios" (CARDOSO; MAUD, 1997, p. 403).

Em nosso caso, o objeto são as ilustrações (imagens 01 e 02) e o signo é o conjunto de imagens que a compõe. Todo signo faz referência ao objeto, por possuírem traços em comum, ambos intercalam-se para compor metáforas, imagens, diagramas, ilustrações, entre outras.

Os livros didáticos utilizam-se de imagens, seja fotografias, seja diagramas, seja ilustrações, para, em teoria, facilitar o processo de aprendizagem das(os) estudantes. Cardoso; Maud (1997), indica que as imagens, ou seja, os signos icônicos, encontram

facilidade no diálogo imediato. Isso se dá, porque eles criam uma percepção instantânea que é estabelecida na comunicação visual. Esse imediatismo justificaria o uso de recursos icônicos com propósitos didáticos.

O problema é quando as imagens, gráficos ou ilustrações comunicam algo distorcido. Quando elas reforçam preconceitos, quando anunciam mais os ideais de quem as produziram do que informações necessárias para se obter conhecimento.

A relação do ícone com o objeto sempre é incompleta. Para Cardoso; Maud (1997), sozinho o ícone não tem força, ele precisa de outros ícones menores para compor uma imagem. Peguemos a primeira ilustração (imagem 01) para continuarmos nosso entendimento sobre essa relação entre os ícones.

Nela (imagem 01), foi criado uma espiral para simbolizar os recortes temporais. Nesses recortes, vemos ícones que representariam a evolução das espécies de acordo com os respectivos marcos temporais. Assim, o objeto, a ilustração do processo evolutivo, é composto por diversos signos que nos remete à evolução das espécies.

Para criar o efeito de realidade, Cardoso; Maud (1997), adverte-nos sobre a recorrência da ilusão referencial. Trata-se de um conjunto de procedimentos voltados para criar o efeito de realidade. Esses procedimentos asseguram a construção de uma imagem visual, isto é, uma unidade de manifestação autossuficiente. Como qualquer criação humana, é passível de críticas, análises e reinterpretações.

Nessa lógica, os textos e imagens de natureza icônica, trazem as propriedades culturais que lhe são atribuídas. Essas propriedades são os códigos de reconhecimento, os traços e as características de seu tempo, de seu local e de quem as produziu.

Essas características relacionam-se com os critérios gráficos que correspondem ao conteúdo enunciado. Eles tentam reproduzir nossas estruturas mentais através de esquemas gráficos de reconhecimentos.

Nessas ilustrações (imagens 01 e 02), assim como qualquer outra imagem, seguindo a trilha de Cardoso, Maud (1997), observando os códigos de convecções sociais. Isso nos remete as formas de ser e agir dos sujeitos em seus ambientes. Como todas ilustrações, sua meta é expressar informações. Essas informações dão elementos dos aspectos da vida social, não apenas das pessoas envolvidas em sua produção, mas também da sociedade na qual foi produzida.

Então, observando as ilustrações (imagens 01 e 02), notaremos que informam sobre o processo evolutivo. Esse é o primeiro e o mais óbvio dos pontos a serem observados.

Para efeito de esclarecimentos, tentaremos fazer uma breve descrição dessas ilustrações (imagens 01 e 02).

Na primeira ilustração (imagem 01), incluindo a espiral no centro, existem vinte e sete signos. Na margem inferior esquerda, vemos um fundo escuro, deduzimos caracterizar o início dos tempos. Em seguida, surgem pontos brancos, inferimso simbolizar a explosão cósmica denominada Big Bang.

Talvez por questões religiosas, talvez por motivos pessoais, talvez nunca saberemos, mas fato é que, a professora Braick (2011), não menciona o termo Big Bang, tampouco faz referência a qualquer explosão cósmica. Mesmo assim, seguindo essa lógica do início ser uma explosão, o espiral de recorte temporal começa na cor laranja, quente, e acaba na cor verde, fria.

Cada um dos signos acima da espiral, como dito anteriormente, em sua devida ordem, simulam os seres vivos daquele recorte temporal específico. No signo de número um vemos "Bactérias e vírus" (imagem 01) e o de número vinte e seis é o signo "Primeiros homens modernos" (imagem 01).

Então, dá para perceber que os autores estavam nos dizendo o ocorrido do processo evolutivo. Isto é, os ícones acompanham um padrão que vai seguindo a mudança na tonalidade de cor. A cor escura vai cedendo a um dégradé para uma palheta cores claras.

Na medida em que observamos, compreendemos o condicionamento da evolução, às mudanças de cores. Na parte escura, o início de tudo, a vida é simples, composta por "Bactérias e vírus", (imagem 01), na medida em que vai ganhando tons mais claros, a evolução vai se tornando complexa, até resultar no signo dos "Primeiros homens modernos" (imagem 01).

Na Segunda Ilustração (imagem 02). a professora Braick (2015), e sua equipe usaram a mesma da primeira (imagem 01). Novamente veremos as mesmas bactérias e vírus, a mesma lógica espiral e o mesmo caucasiano estão lá.

Obviamente, houveram alterações, pois a editora vendera aquele como um novo livro didático. Ao invés de observamsos um fundo de cor escura mudando até o branco, dessa vez a cor branca se encontra do início ao fim da ilustração (imagem 02).

Com essas mudanças, a edição de iconografia, trouxe a ilusão de paisagem. Através da inclusão da cor alaranjada delimitada em dois segmentos, garantiu a impressão de uma trilha, com montanhas e vulcões, e, novamente, em formato de espiral ascendente. Indo para cima, a trilha alaranjada vai cedendo para o azul. Supomos representar o

aparecimento das águas. Na sequência, desenhos de árvores verdejantes com animais andando e voando. O resultado final será um caucasiano, magro, esguio, caminhando e deixando para traz aquele ambiente hostil. São, observando essa imagem, os primeiros homens modernos vencendo todas as adversidades para ser o modelo de força e perseverança evolutiva.

Como dá para perceber, trata-se dos mesmos personagens imagéticos da primeira ilustração (imagem 01). Embora tenha acrescentado ícones (imagem 02) que busquem criar a sensação da trilha evolutiva que percorreu a natureza, ainda sim, trata-se da mesma ilustração feita pelo os mesmo autores, extraído do mesmo livro. No entanto, acrescidos outros referenciais na busca da distinção.

Portanto, essas ilustrações (imagens 01 e 02), evidenciam arquétipos que associam a cor branca ao desenvolvimento e a cor escura ao desconhecido. Ao usar a cor como critério evolutivo, a professora Braick elege a raça enquanto padrão norteador. Para Cardoso, Maud (1997), essas ilustrações (imagens 01 e 02) transmitem uma mensagem. Essa mensagem é a de que o ser humano de cor branca, um caucasiano, é o último estágio evolutivo das espécies.

Inserida no contexto social dos livros didáticos das escolas públicas do ensino fundamental de todo Brasil, essas ilustrações (imagens 01 e 02) descumprem o papel de evidenciar postulados científicos. Embora esses postulados sejam mencionados textualmente, “o homo sapiens surgiu há cerca de 150 mil anos na África e se espalhou para Ásia, Oceania, Europa e América.” (BRAICK, 2011, p. 40). Ainda sim, eles são ignorados imageticamente.

Desse modo, no ambiente escolar público, na qual existem deficiências no processo de aprendizado, é visível alunos chegarem ao sexto ano do ensino fundamental sem saber ler, como já vivenciei. Então, muitos estudantes dispõe apenas de imagens para se relacionar com o ambiente de intelectual. Mesmo sem racionalizar, elas(es) veem a representação de uma pessoa concebida a partir de uma visão que aponta o embranquecimento como sendo o eixo pelo qual o processo evolutivo está condicionado.

Reforçando, temos a mensagem, o homem branco é o ser mais evoluído. A sua fonte emissora são as ilustrações (imagens 01 e 02); o canal de transmissão são os livro didáticos analisados e o ponto de recepção são as(os) estudantes. Obviamente, as ilustrações (imagens 01 e 02) não é realidade, mas é uma analogia. Dessa forma, é reducionista porque escolhe um pequeno número de códigos para representa-la. Também é parcial, uma vez que sua confecção baseia-se em escolhas pessoais de seus autores.

Vivendo em seu cotidiano escolar, mesmo de forma involuntária, as(os) estudantes absorvem e resignificam linguagens verbais e não verbais. Ao se depararem com as páginas dos livros que recebem, elas(es) ouvem as explicações dos seus professores e olhando suas páginas, consumem esses estoques de signos, sem saberem ao certo para que servem ou o que lhes informam. Mas elas(es) veem um homem branco ser o ponto final do processo evolutivo. No sentido oposto, também veem os outros seres menos evoluídos detrás do homem branco.

Diante do exposto, podemos observar que os signos gráficos dessas ilustrações (imagens 01 e 02) revelam a ideologia dos agentes que a compuseram. Não nos constrange afirma-la ser baseada em princípio de raça. Se não, pelo menos o critério da mudança de cores como agente da progressão evolutiva foi levado em conta.

Como mencionado, a cor escura representa o desconhecido e a simplicidade. No sentido oposto, a cor clara se relaciona com a ideia de complexidade e de desenvolvimento da vida. Um jogo duplo muito pernicioso que se equivoca ao fazer uma ligação distorcida entre as cores escura e clara.

Ademais, toda evolução humana restringe-se a duas representações: o ícone vinte e cinto (imagem 01) um hominídeo, de cor mais escura e o ícone vinte e seis (imagem 01), um homem moderno, de cor mais clara. É no mínimo uma desonestidade intelectual usar um caucasiano como exemplo de um dos Primeiros homens modernos. Pior, isso se repete na segunda ilustração (imagem 02).

Podemos concluir que essas ilustrações (imagens 01 e 02) estão dentro de um padrão de comportamento que entende o homem branco como sendo um sujeito superior aos demais.

Também concluímos que elas (imagens 01 e 02) reforçam arquétipos nos quais o tom de pele escura relaciona-se com o animalesco e o tom claro com o humano.

Aparentemente basta conter mais melanina para ter a sentença decretada, a sua minimização. Como se houvesse uma palheta de cores para determinar a tonalidade na qual os corpos estarão fadados a ocuparem determinados signos de suas representações imagéticas nas páginas desses livros. Ao que se indica, existe uma dificuldade em representar honestamente os africanos nas páginas brancas desses livros.

Referências

ABUD, Katia Maria. *Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas*. Revista Brasileira de História [online]. 1998, v. 18, n. 36 [Acessado 27

Junho 2022], pp. 103-114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>. Epub 06 Maio 1999. ISSN 1806-9347. https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUD, Ana Maria. *História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema*. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 1º Edição. Rio de Janeiro: editora Campus. 1997. p. 401-417.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. *O ensino da história no Brasil: Contextualização e abordagem historiográfica*. História Unisinos, v.15, n. 1, p. 40-49, jan./abril, 2011.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopodino Tursi. *Problematizar o tradicional para encontrar o novo*. Cadernos de História da Educação, v. 15, n.1, p. 323-347, jan.-abr., 2016.

Educação para os Direitos Humanos e Ensino de História a partir dos quadrinhos e suas temporalidades

Germana Nayara Lopes Lima[1]

1 introdução

Em 2018, o Instituto Ipsos, através da pesquisa Pulso Brasil, chegou à conclusão de que "63% dos brasileiros são a favor dos direitos humanos", porém 66% acreditam que esses mesmos direitos "defendem mais bandidos que vítimas". Essa mesma pesquisa também demonstra que os brasileiros entrevistados à época queriam "entender melhor o significado dos direitos humanos" (69%) e a atuação desses direitos no país (73%) (CERSOSIMO, 2018).

Apesar da pesquisa ser de cinco anos atrás, podemos dizer que ela ainda se mantém atual. Se o assunto direitos humanos é comentado na sala dos professores ou nas salas de aula não é muito difícil ouvir frases como: "só defende bandido", direitos humanos para humanos direitos", entre outras variantes.

É partindo da premissa de que os direitos humanos vêm se tornando um assunto delicado nos últimos anos e de que se trata de um tema transversal nos currículos escolares brasileiros, que tenho como principal objetivo dessa pesquisa entender como os estudantes das turmas de 2ª série da Escola de Ensino Médio Monsenhor Catão Porfírio Sampaio, localizada em Itapajé-CE, compreendem os direitos humanos no dia a dia, bem como o contexto em que esses direitos se originaram.

Para isso, busco utilizar as histórias em quadrinhos (HQs), mais precisamente a *Graphic Novel*[2] "Maus" de Art Spiegelman, como suporte didático ao abordar os assuntos ascensão do Nazifascismo, Segunda Guerra Mundial, Holocausto e elaboração

[1] Mestranda pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória UFC. E-mail: germanayara@gmail.com
[2] Álbum ou Novela Gráfica, "termo popularizado pelo quadrinista Will Eisner em sua obra *Um Contrato com Deus* (1978)", lembra muito em seu formato com um livro, tem um número de páginas maior que o de uma revista em quadrinhos comum, além de ter como principal característica histórias mais densas e sofisticadas (BRANDÃO, 2017).

da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) nas aulas de História. A escolha por esses assuntos e por essa HQ em específico tem se mostrado importante por conta do grande interesse dos estudantes por esses temas, além do quanto alguns desses acontecimentos vem sendo negados por agrupamentos sociais diversos na internet, através das redes sociais, as quais os estudantes têm acesso, tais como YouTube, Instagram e TikTok.

As histórias em quadrinhos, por sua vez, são leituras que atraem públicos de diferentes idades por conta da intersecção entre literatura e imagem, a qual facilita o entendimento das histórias. Apesar de em meados do século XX, não serem bem-vistas pelos educadores que as acusavam de atrapalhar na aprendizagem da literatura escolar, além de degenerar os jovens, tornando-os delinquentes, as HQs, atualmente, são amplamente utilizadas nos livros didáticos e em questões de avaliações, como o ENEM (VERGUEIRO; RAMOS, 2015). Ainda há o fato de fazerem parte do que entendemos hoje por culturas juvenis e possuírem o poder de trazer diferentes assuntos do cotidiano em suas páginas e/ou redes sociais[3], os quais suscitam debates que podem ser de interesse das juventudes.

Nesse sentido, busco formular como produto educacional uma sequência didática, na qual possa ser trabalhada a "consciência histórica" dos estudantes, ou seja, tudo aquilo que um ser humano "adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência" (MARTINS, 2019, p. 55), acerca dos assuntos das aulas de História sobre a Segunda Guerra Mundial e suas consequências através da análise dos quadrinhos. Dessa forma, busco ainda uma educação para os direitos humanos, a qual procura "preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa" (BRASIL, 2013, p. 34).

2 "Espaço de Experiência" e "Horizonte de Expectativa": relações de temporalidade a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos

Apesar de Marc Bloch (2001), em *Apologia da História ou o ofício do historiador*, afirmar que a História é a ciência dos homens no tempo e Antoine Prost (2015, p. 114) dizer que "o tempo é o principal ator da história", confesso que dificilmente

[3] Atualmente, muitos quadrinistas utilizam a internet para divulgar suas histórias em quadrinhos são as *Webcomics*. Essa tem sido uma forma bastante eficiente de divulgação, além de tornar o acesso mais democrático para o público leitor (BRANDÃO, 2017).

pensei na categoria tempo quando iniciei as reflexões sobre meu trabalho de pesquisa no ensino de História.

Ainda continuo a ter dificuldade na análise dessa categoria para esta pesquisa, mas quando começo a observar a constância com que alguns jornalistas, advogados, historiadores, filósofos, entre outros vem desqualificando a História ensinada nas escolas como doutrinária de esquerda com negacionismos que nosso ofício vem precisando enfrentar, tenho que admitir que a categoria tempo jamais deixou de estar nesta pesquisa.

Reinhart Koselleck (2006) afirma que os tempos históricos podem ser pensados através de duas categorias, as quais devem ser sempre observadas juntas: "espaço de experiência" e "horizonte de expectativa".

Segundo esse autor, "[...] é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico" (KOSELLECK, 2006, p. 313), ou seja, é na análise da distância que separa passado, presente e futuro que é possível dar um sentido ao tempo histórico.

Dessa forma, o negacionismo ao Holocausto que tem surgido com frequência em debates na internet (principalmente, de agrupamentos de extrema direita), por exemplo, quebra com o "horizonte de expectativa" esperado com o "espaço de experiência" (KOSELLECK, 2006) que foi a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, três anos após o fim da Segunda Guerra Mundial.

Que "horizonte de expectativa" era esse? O de que acontecimentos como o Holocausto, o qual levou à morte de milhões de pessoas que foram enviadas para os campos de concentração de trabalho forçado, em alguns casos, por espontânea vontade de seus países de origem, não se repetissem ou que, no mínimo, não fossem jamais esquecidos ou negados.

Como afirma Sônia Meneses (2019), estamos presenciando a "emergência de histórias públicas reacionárias e novos negacionismos" difundidos principalmente através das redes sociais virtuais, mas o que fez com que chegássemos a esta situação?

Um dos principais motivos foi a deficiência do trabalho de "desnazificação" que foi iniciado pelos países vencedores da Segunda Guerra Mundial no território alemão dividido entre capitalistas e socialistas e que foi eclipsado pela Guerra Fria, como mostrou Géraldine Schwarz (2021), em seu livro "Os amnésicos".

> [...], a atenção americana começou a se desviar dos velhos nazistas para se concentrar em um novo inimigo: a União Soviética e o bloco comunista. Aos rigores do início seguiu-se uma execução atabalhoada das medidas de desnazificação com o objetivo de pôr fim à questão o mais rápido possível e

> acelerar a reconstrução da Alemanha Ocidental, localizada na divisa do território comunista inimigo (SCHWARZ, 2021, p. 19).

Na década de 1990, temos o caso da historiadora norte-americana Deborah Lipstardt que escreveu um livro no qual fez um mapeamento das "tentativas de falsificação da prática historiográfica" (CARDOSO, 2021). Uma dessas tentativas é a de David Irving, o qual se sentiu ofendido com a acusação de falsário e iniciou um processo contra Lipstardt. A historiadora teve de provar na justiça britânica todas as vezes que Irving mentiu sobre o Holocausto.

Enfim, esses são alguns exemplos de situações pontuais que podem explicar o motivo de algumas pessoas se sentirem no direito de negar um grave crime contra a humanidade, e que não foi o único que aconteceu no passado, mas que demonstra uma tensão no "horizonte de expectativa" que era esperado por aqueles que lutaram pela elaboração da DUDH em meados do século XX.

Essas situações abrem brechas para que esses direitos sejam deslegitimados naquilo que é a base dele: direitos que são de todos, independente de classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, entre outras questões identitárias (ONU, 1948). Nossos estudantes, pelo menos aqueles que tem acesso à internet, são bombardeados pelas críticas sem embasamento aos DH e acontecimentos históricos diversos, como Nazismo, Fascismo, Holocausto e Ditadura Militar no Brasil.

Nesse sentido, há a necessidade de trabalhar esses temas nas aulas de História de uma forma que instigue o interesse desses jovens contra as violências aos direitos humanos no passado e no presente e que faça com que estes se sintam responsáveis por esses direitos, diminuindo o preconceito existente, de forma que entendam que esses direitos são deles também. Mas, claro, pensando esse pertencimento a partir das interseccionalidades que atravessam a condição juvenil desses jovens, ou seja, as relações de raça, classe e gênero que perpassam as existências dos estudantes de Ensino Médio (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

3 "Regimes de Historicidade", compreensão do tempo histórico e Ensino de História através das histórias em quadrinhos

Como afirma Hartog (2015), a ordem do tempo está tão presente em nossas vidas que chegamos a dar naturalidade a ela e na sala de aula não é muito diferente. Já nos acostumamos com os "regimes de historicidade" e quando não os usamos ou deixamos a aula "meio solta" os estudantes ficam meio perdidos no tempo.

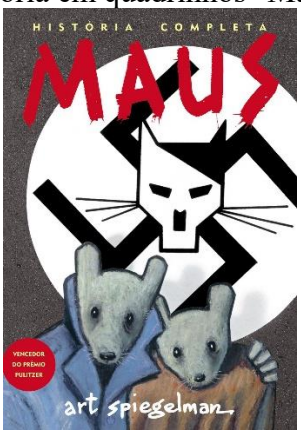
Assim, queira ou não, as aulas de História se tornam reféns dos “regimes de historicidade”, ou seja, da linha do tempo eurocêntrica que divide a História em Pré-História e nas idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

Como afirma Nadai e Bittencourt (1992, p. 75), entre os estudantes há “uma tendência acentuada em se identificar o tempo cronológico como a única noção de tempo histórico”. Para alguns deles, é muito complicado entender o que seria o tempo das mudanças e permanências de uma determinada sociedade, mas é a partir dessa definição que a proposta de pesquisa pode ser compreendida com relação a sua temporalidade.

O produto educacional que proponho é uma sequência didática em que, primeiramente, os estudantes teriam um encontro com o contexto do surgimento dos regimes totalitários nazista e fascista e a Segunda Guerra Mundial. Após, seriam compostos momentos de reflexão e análise das consequências e dos desdobramentos do pós-Guerra – Holocausto e elaboração da DUDH. Nesse instante, a história em quadrinhos “Maus” entraria em ação.

“Maus” é um quadrinho que teve sua primeira publicação em 1986 e retrata uma entrevista que o autor fez com seu pai, Vladek Spiegelman, sobre a experiência de sobrevivência deste ao Holocausto. Para isso, o autor cria uma alegoria em que os alemães são representados como gatos e os judeus, como ratos (uma das formas como o povo judeu era classificado pelo governo alemão ao retratar a figura do inimigo público da nação).

Figura 1 – Capa da história em quadrinhos "Maus" de Art Spiegelman

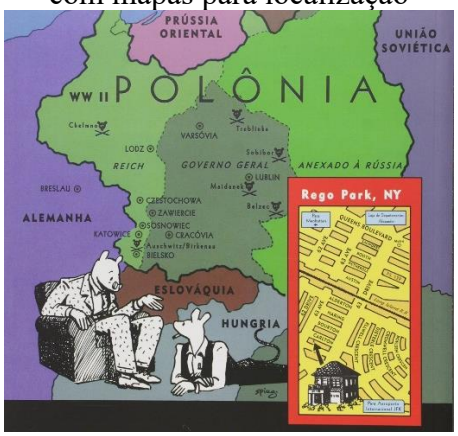


Fonte: Companhia das Letras, 2009.

Por conta de se tratar de uma entrevista, a própria HQ tem uma relação com o tempo em seu enredo bastante interessante: ela é atravessada por um passado narrado

com os acontecimentos a serem contextualizados nas primeiras aulas e pelo presente no qual o pai do personagem principal conta sua história.

Figura 2 - Passagem em que pai e filho conversam sobre os acontecimentos passados com mapas para localização



Fonte: Companhia das Letras, 2009.

Nesse momento de leitura da HQ, buscarei, junto aos estudantes, apreender o conhecimento histórico que o quadrinho se propõe a apresentar, além de analisar a *Graphic Novel* como fonte e, assim, procurar compreender a qual temporalidade a HQ pertence.

Logo após esse momento, buscaremos entender em que momento a DUDH é elaborada, o motivo de sua elaboração e os apelos os quais ela procurava ressaltar. Posteriormente, procurarei trazer a discussão para os dias atuais com a intenção de entender como os estudantes compreendem os direitos humanos no dia a dia, se concordam ou não, se entendem o que eles significam e o que eles perdem ao negar ou não dar importância a esses direitos.

Podemos observar que a relação com a temporalidade na proposta de produto educacional está na percepção das mudanças e permanências em relação aos assuntos que gravitam em torno dos direitos humanos, desde sua elaboração, ou seja, os revisionismos no que concerne ao regime nazista e os negacionismos em relação ao Holocausto; até a operação desses direitos no cotidiano desses estudantes, seja através dos preconceitos acerca de quem são protegidos ou não por esses direitos, seja pela vontade de se sentirem parte desses direitos a partir de suas realidades sociais.

Referências

BRANDÃO, Daniel. **A linguagem dos quadrinhos** – fascículo 3. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2017. (Curso quadrinhos em sala de aulas: estratégias, instrumentos e aplicações).

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARDOSO, Eduardo Wright. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do holocausto. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, 2021.

CERSOSIMO, Danilo. 63% dos brasileiros são a favor dos direitos humanos. **Ipsos**. 11 maio 2018. Disponível em: https://www.ipsos.com/pt-br/63-dos-brasileiros-sao-favor-dos-direitos-humanos. Acesso em: 7 mai. 2023.

HARTOG, François. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: **Regimes de Historicidade:** presentismo e experiências no tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.17 – 42.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola no Ensino Médio. **Cad. Cedes**, Campinas, n. 84, v. 31, p. 253-273, mai.-ago., 2011.

MARTINS, Estevão de Resende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.

MENEZES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 66-88, mai. 2019.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 17 mai. 2023.

PROST, Antoine. Os tempos das História. In: **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 95 -114.

SWHARTZ, Géraldine. **Os amnésicos** - História de uma família europeia. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2021.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação** – da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2015. pp. 9-42.

Quando objetos musealizados conseguem julgar os espectadores: construções de sentido sobre memória realizadas por graduandos em História

Amanda Sangy Quiossa[1]

> *" - Que história está sendo contada a partir dos objetos expostos, professora? Porque não é a história de todo mundo que está ali."*
> *" - Estão faltando grupos para serem representados a partir dos objetos!";*
> *"- Muitas ausências podemos perceber nessa exposição!".*
> *"- Onde estão os objetos usados pelos negros que serviam à elite?"*
> *"- Professora, parece que aqueles quadros dos negros que estão lá em cima, fora da exposição, estão nos olhando e nos julgando!" (Falas dos estudantes do curso de licenciatura em História, 7 de dezembro de 2022).*

Os questionamentos acima foram realizados por estudantes do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, ao serem provocados, no melhor sentido da palavra, a falar sobre o que tinham visto em uma exposição que visitaram em um importante museu mineiro. Os alunos fizeram perguntas geradoras de um debate potente em torno das temáticas da memória e da educação histórica em espaços não escolares, mobilizando uma série de conhecimentos constituídos ao longo dos seus processos formativos e, dentre eles, os que construímos juntos ao longo do semestre. Neste texto irei tratar da atividade pedagógica realizada em uma visita ao Museu Mariano Procópio, localizado em Juiz de Fora - MG, em dezembro de 2022 e tecer algumas reflexões que se fizeram possíveis a partir dela.

Entre os anos de 2022 e 2023 atuei como professora substituta na área do ensino de História, na Faculdade de Educação da UFJF. A atividade pedagógica narrada neste texto fez parte da disciplina "Ensino de História na Escola Básica II", que tinha como um dos seus objetivos, tratar do ensino de História em espaços não escolares.

As discussões teóricas realizadas ao longo do semestre pautadas na temática do Ensino de História e da potência dos Museus como espaços educativos, buscaram discutir questões como a relação dos alunos da Educação Básica com os museus, entendidos aqui, como espaços potentes para que a relação entre práticas de memória e aprendizagens da

[1] Doutoranda em Educação (PPGE-UFJF). E-mail: amandaquiossa@hotmail.com

História sejam exploradas. Conforme afirma Miranda (2010) há múltiplos espaços que possibilitam o aprendizado em História para além da educação formal no interior das instituições escolares e, os museus, fazem parte deles.

Ao longo da disciplina também problematizamos a relação entre os museus e a escola, buscando pensar o que significa educar a partir de museus históricos nos dias de hoje. Martins (2019) nos leva a refletir sobre o dever de memória em relação aos regimes totalitários, como um desafio presente na atuação do historiador e, acrescento, na atuação do professor de história, em um movimento contra o uso da memória em prol do conservadorismo. Nas palavras da autora:

> Educar em museus históricos, mais do que nunca, implica em trabalharmos com ruínas, cinzas e apagamentos. Reconhecer os rastros de destruição que conformam coleções e instituições. Ampliar para outros registros de patrimonialização e, portanto, de preservação, pesquisa e imaginação (MARTINS, 2019, p. 15).

Ainda sobre a educação em espaços museais, reflexões sobre os objetos musealizados e as intencionalidades em torno da sua organização no espaço museal também foram pauta da disciplina. Para isso, nos valemos dos escritos de Ramos (2004, 2016), que destaca a importância de se historicizar os objetos, que são inseridos em narrativas e acabam assumindo determinadas perspectivas. Não há neutralidade em uma exposição, na medida em que determinados objetos foram escolhidos para serem expostos, em detrimentos de outros, o que acaba por colocar em destaque a memória de determinado grupo, com o objetivo de passar determinada mensagem.

A ponte relação entre os museus e a escola também foi abordada a partir dos escritos de Pereira e Carvalho (2010), por meio dos quais os museus podem ser compreendidos como instituições pelas quais os sujeitos podem acessar outras aprendizagens e discursos sobre a história, para além da História ensinada na escola, sendo capazes de estimular o visitante a buscar outras representações. Nesse sentido, os museus são capazes de proporcionar oportunidades formadoras para a percepção dos múltiplos sentidos dos tempos - e, neles, o que há de história, de memória e de esquecimento.

De forma conjugada com a disciplina Ensino de História na Escola Básica II os alunos da licenciatura em História da UFJF devem realizar uma disciplina de Prática Escolar. Na ocasião em que fui professora, em uma das unidades, o foco central também era a educação em museus e, uma das atividades consistia na observação de museus virtuais e físicos. Com a realização dessa prática tinha como objetivo levar os alunos a

perceber a potência dos museus como espaços educativos, a partir da compreensão do funcionamento das instituições, no que se refere, principalmente, à relação que estabelecem com o público visitante e às suas propostas educativas. Para isso, os alunos elaboraram relatórios que tratavam dos aspectos relativos ao funcionamento das instituições, ao perfil do público atendido, ao processo de interação entre os sujeitos visitantes e os sujeitos das instituições, às reações do público às informações apresentadas nos espaços de memória, aos instrumentos educativos e às ações educativas existentes nas instituições.

As aulas da disciplina teórica eram momentos de discussão a partir dos textos de referência e das narrativas trazidas pelos alunos das suas vivências nos museus. Ao longo desses encontros foi possível realizar uma série de reflexões, dentre elas a desnaturalização da ideia da visita ao museu como momento de ver como "de fato" determinado acontecimento histórico se deu, percebendo o museu como um lugar de nostalgia, em que objetos "sacralizados" pelo vidro são admirados.

Conforme coloca Ramos (2004) os objetos musealizados devem afetar e provocar os visitantes, para que esses possam fazer reflexões a partir deles. E qual seria o papel do professor diante disso? Acredito que seja o de inquietar os alunos para que eles possam problematizar o que estão vendo, por meio do estabelecimento de um diálogo em torno do que está sendo contemplado na exposição e dos aspectos que estão por trás dela.

Nesse sentido, busquei trabalhar na formação dos professores aspectos relacionados à noção de curadoria existente por trás das exposições, que compreende a especificidade da linguagem museal, que busca comunicar a partir de determinada narrativa e que, perpassa, a disposição dos objetos nas exposições. Mais do que compreender os objetos musealizados como fontes históricas, potentes para ilustrar o passado em uma aula de história, busquei levar os alunos a considerarem as intenções e os recortes que estão presentes nas nas exposições e também a problematizar as ações educativas propostas pelas instituições museais.

A vivência narrada neste texto foi escolhida para ser compartilhada tendo em vista a forma como os meus alunos foram afetados pela exposição "Rememorar o Brasil: a independência e a construção do Estado-Nação" visitada por eles em um museu que possui o segundo maior acervo do Brasil do Império, com aproximadamente 53 mil itens. A visita se deu em um contexto de reabertura do Museu para a comunidade, após dezesseis anos de portas fechadas para obras de restauro e por dificuldades financeiras. Nesse contexto apenas uma parte do Museu estava disponível para visitação, o primeiro andar

do prédio intitulado de “Galeria”, onde a exposição estava situada. Além de um segundo andar desse prédio, o museu é composto também pela “Villa Ferreira Lage”, construída pelo engenheiro Mariano Procópio com o objetivo de receber Dom Pedro II quando a Corte desembarcasse em terras brasileiras, nos anos 1860, para a inauguração da primeira rodovia brasileira, a Estrada União e Indústria.

O intuito de levar os alunos ao museu foi o de vivenciar uma visita guiada junto com eles e dialogar sobre as possibilidades para o ensino de história a partir dela. A escolha deste museu esteve associada ao fato da maioria dos alunos não o conhecerem, não tendo sido significativa para a escolha, a temática da exposição.

A visita guiada pelos objetos de elite no período imperial, apresentados sob uma narrativa que se propunha a trazer a história oficial do Brasil, foi realizada e, quando terminou, fiquei um tempo com os alunos em meio aos quadros e objetos, conversando sobre as impressões deles acerca do que tinham acabado de vivenciar.

De maneira geral, os estudantes se mostraram incomodados com os silenciamentos que estavam postos ali, naquela exposição. O conjunto de percepções e construções de sentido realizadas por eles revelaram um pensamento crítico com relação ao conceito de História e de memória, na medida em que perceberam que determinado passado foi escolhido para ser lembrado.

Quando uma aluna perguntou sobre qual história estava sendo contada por aquela exposição, ela revelou ter a compreensão de que diferentes histórias do Brasil são possíveis, a despeito da perspectiva que se adota e, que, aquela exposição havia adotado um determinado prisma. Naquela exposição, composta por objetos que pertenceram à elite branca, brasileira, sobretudo, do século XIX, a história do Brasil que estava sendo trazida à tona, tinha como foco aquele grupo de pessoas, em detrimento de outras histórias que ficaram de fora.

A fala da aluna revela clareza com relação ao que, ao meu ver, é um marco na graduação em História, a descoberta de que não existe uma“verdadeira” história da humanidade, mas que, a História é composta por narrativas, construídas, de forma metódica, a partir de diferentes fontes e perspectivas teóricas. A exposição que visitamos deve ser compreendida como resultado de um conjunto de escolhas que vão desde os objetos que foram selecionados do acervo para fazerem parte de sua composição até a forma como eles foram dispostos e organizados no espaço museal. Não há neutralidade na exposição dos objetos no museu, que, portanto, não podem ser compreendidos como

representantes de um passado tal qual ele aconteceu. Conforme nos diz Ramos (2004, p. 19):

> Ao entrar no espaço expositivo, o objeto perde seu valor de uso: a cadeira não serve de assento, assim como a arma de fogo abandona a sua condição utilitária. Quando perdem as suas funções originais, as vidas que tinham fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses.

A discussão com os alunos teve outro desdobramento a partir das falas acerca da ausência de representação de outros grupos, que não a elite branca, na exposição. Enquanto caminhávamos e observávamos um conjunto de porcelanas que compunham um serviço de "caça", que pertenceu à D. Pedro II, uma aluna questiona onde estariam os objetos em que se alimentavam os que serviam à elite. Naquela exposição não havia utensílios que pertenceram aos escravos ou aos mais pobres, apenas objetos requintados, escolhidos por serem luxuosos e distintos. Com o intuito de levar os estudantes a pensar nas relações de poder que envolvem as seleções em torno do que é escolhido para ser lembrado e esquecido, os fiz a seguinte pergunta: O que merece estar no museu?

Por meio da lógica da "pedagogia da pergunta", fazendo alusão à proposta de Paulo Freire, pretendia levar os alunos a desnaturalizar os objetos musealizados e a percebê-los como frutos de um conjunto de escolhas repletas de intencionalidades. Os objetos daquela exposição foram escolhidos para estarem ali e, como consequência das escolhas realizadas, a memória de determinados grupos acaba não se fazendo presente e, em exposições que pretendem contar a história do Brasil, soa como se elas não merecessem estar no museu.

Outra fala que merece destaque, foi a de uma aluna, a respeito de murais de pessoas negras, escravizadas, pintados em uma parede do segundo andar do prédio, acima da exposição, como é possível perceber na figura 1. No fio da conversa sobre os silenciamentos acerca da memória das pessoas escravizadas naquela exposição, os murais do 2o andar entraram na conversa. Comentamos sobre a beleza daquelas pinturas e sobre o fato delas não fazerem parte da exposição. Nesse contexto observamos os olhares expressivos daqueles sujeitos que, mesmo distantes, pareciam estar nos fitando enquanto andávamos. Foi quando uma aluna disse que parecia que eles estavam nos julgando por estarmos contemplando e valorizando os objetos históricos da elite, tomados como representantes da história que eles também ajudaram a escrever.

Figura 1 - Museu Mariano Procópio - Exposição Rememorar o Brasil: a independência e a construção do Estado-Nação



Fonte: Acervo pessoal, 07/12/2022.

As falas dos alunos revelaram um profundo incômodo a respeito dos silenciamentos que estavam postos na exposição. Os seus olhares atentos, que buscavam mais do que contemplar a exposição, permitiram que eles fossem afetados por ela e que realizassem problematizações em torno das memórias que não estavam presentes. Acredito que, as discussões realizadas em sala de aula a partir da bibliografia estudada e da realização das atividades da disciplina de prática escolar, contribuíram para a forma com que os alunos vivenciaram a visita ao museu.

Considero a visita realizada parte do processo formativo, que também não se encerra na visitação museal, mas atravessa esse momento. A partir da vivência narrada ratifico a minha crença no museu como espaço que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem histórica para além da educação formal no interior da escola.

Acredito que a potência formativa do espaço museal está em levar os alunos a perceberem e a compreenderem os gestos preservacionistas, os silenciamentos, as monumentalizações, as perspectivas historiográficas e museológicas, bem como intenções educativas, turísticas e celebrativas, que fazem parte daquele espaço. Por fim, acredito, ainda, que toda essa potência passa pela postura ativa do professor que precisa trazer consigo uma intencionalidade pedagógica clara.

Referências

COSTA, C. **Educar em museus históricos: entre deveres e devires da memória.** Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, vol. 51, p. 11-24, 2019.
MIRANDA, Sonia Regina. "Estranhos passados encontrados em um museu: a criança e seus olhares sobre um tempo desconhecido". Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, nº 82, setdez.2010.

RAMOS, F. R. L. **O jogo das vitrines.** In: A Danação do Objeto. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, F. R. L. **Objeto gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história.** Revista Historiar, Vol. 08, N. 14, Ano 2016.1. p. 70 - 93.

PEREIRA, J. S.; CARVALHO, M. V. C. **Sentidos dos tempos na relação museu/escola.** Caderno CEDES 30 (82) • Dez 2010.

Utopias latino-americanas: O ensino de História e as concepções raciais e identitárias em José Vasconcelos e Darcy Ribeiro

Flávia Letícia Elias da Silva[1]
Jean Carlos Moreno[2]

Introdução

Desde os primeiros contatos dos europeus colonizadores com os povos nativos que já habitavam as terras americanas, o curso da História seguiu a sua trajetória avançando no processo civilizatório, dando continuidade através da miscigenação e formação da diversidade étnica nesses territórios, principalmente a partir das regiões centrais e sul deste vasto continente. No território brasileiro encontramos as mais diversas variações étnicas, tornando o Brasil um dos países mais miscigenados do mundo. Colonizado por europeus portugueses, a diversidade encontrada aqui, tem como resultado a contribuição de vários povos que formaram a identidade que hoje podemos chamar de latino-americana brasileira. Partindo de suas matrizes indígenas, africanas e europeias seguidas posteriormente de imigrações asiáticas, os indivíduos que se formaram aqui, elaboraram a constituição de uma nova configuração étnica. No entanto, como ja dito, este processo não ocorreu somente na região do Brasil mas em todo território que compõem a América Latina. É também no México colonizado por europeus espanhóis, que o processo civilizatório seguiu espalhando sua homogeneização para as demais regiões latinas. As obras aqui pesquisadas, não poderiam partir somente de autores teóricos, sem que estes não tivessem realizado seus feitos em pleno trabalho de campo, é por este motivo que o antropólogo brasileiro **Darcy Ribeiro** (1922-1997) e o filósofo mexicano **José Vasconcelos** (1882-1959) ambos, além de intelectuais, políticos ativos de suas épocas são os que melhor contribuíram para que as suas ricas concepções pudessem ser expostas nesta pesquisa. RIBEIRO, como antropólogo e político se voltou para o tema cultural trabalhando na sua obra mais importante "O Povo Brasileiro – A formação e o

[1] UENP. licenciando em História.
[2] UENP/UEPG, Doutor em História.

sentido do Brasil" (1995), nesta obra ele utiliza termos culturais, como "protobrasileiras": identidades étnicas não mais indígenas mas embebidas por uma rede de fatores aglutinadores que provocaram a miscigenação das culturas. A estrutura mercantil colonial com tecnologias produtivas de cultura erudita e religiosa que ainda hoje toma posse do mundo brasileiro, fora uma das principais causas de sua busca para pesquisar a identidade em meio às mudanças ocorridas no território brasileiro. O antropólogo escreveu a maior parte de seu livro exilado, em um âmbito instável influenciado pelo **Regime Militar Ditatorial Brasileiro** (1964-1985). VASCONCELOS, faz um ensaio sobre a identidade americana, incluindo ideias controversas sobre a superioridade racial em sua obra "La Raza Cósmica" (1925) ele destacou uma concepção antropológica e histórica que postulou a formação da América Latina em uma raça futura. Na sua visão, esta raça acabará por impor uma forma de vida superior nascida e influenciada por seu temperamento estético, contrastando-se com a da América estadunidense formada pelas raízes anglo-saxônicas. O filósofo era imbuído de suas ideias anti-imperialistas e influenciado pelos ânimos da revolução ocorrida em seu país, a **Revolução Mexicana** (1910-1917). Ambos os autores no exercício das suas concepções oferecem um vasto campo de conhecimento acerca das composições raciais, para que compreendamos o nosso lugar no globo, e entendamos como, e o que é ser latino-americano.

Concepções em Darcy Ribeiro e José Vasconcelos

Autor da obra "O Povo Brasileiro – A formação e o sentido do Brasil" (1995), o antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) debruça no estudo sobre a compreensão da formação do brasileiro latino-americano e sua composição étnica e cultural frente ao mundo ocidental. O antropólogo diz na sua obra que consequentemente o processo civilizatório no Brasil continua numa gestação étnica, prolongando por todo o Período Colonial (1530 – 1815) defendendo que a miscigenação foi um fator prevalecente exercido pela diversidade formulada num processo sociocultural, biológico, ecológico, e econômico atuado no destino desses novos indivíduos. O autor explica que a fusão cultural se inicia com a chegada dos primeiros portugueses nas terras brasileiras chocando-se com os povos nativos ja existentes, transformando radicalmente seu destino em uma nova realidade através da colonização e iniciando um processo agressivo e continuo de miscigenação:

> [...] O que aconteceu, e mudou total e radicalmente seu destino, foi a introdução no seu mundo de um protagonista novo, o europeu. Embora minúsculo, o

> grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas (RIBEIRO, 1995, p, 30).

RIBEIRO enfatiza que o choque físico não afetou apenas o fator cultural, mas também biológico. O novo indivíduo trouxe consigo uma carga genética ja modificada por milênios de existência e contatos com outros povos anteriores, o que confirma que a colonização também aconteceu de forma interna, trazendo a mortalidade genética "primária" dos indivíduos a que se chocaram, obrigando-os a travar uma verdadeira guerra interna:

> [...] Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte. Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes (RIBEIRO, 1995, p, 30).

Não obstante, o autor menciona que a colonização seguiu com a invasão e exploração do território alterando ecologicamente a sua geografia, causando traumas sobre os olhos do originário da terra [...] pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos (RIBEIRO, 1995, p, 30). Intensionalmente forçando-os ao trabalho e aculturando-os através da escravização para que se fizesse o enriquecimento econômico do velho mundo às custas do novo mundo, fazendo da produção não somente da matéria prima encontrada, mas da procriação e fabricação social de sujeitos novos para o trabalho forçado [...] Pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos cativos e ouros (RIBEIRO, 1995, p, 30). RIBEIRO afirma que já nesta primeira fase, a miscigenação dá seu pontapé inicial como fazedor de gentes novas sendo aculturadas sob o julgo do colonizador a um processo civilizatório forçado. Mas este processo passaria ainda por diversas outras fases, e é na inserção do preto escravizado trazido de território africano com sua língua e costumes para o novo mundo que a nova raça ganharia sua característica étnico-cultural, que seria a união das três matrizes que compõem a identidade latino-americana brasileira:

> [...] Essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas (RIBEIRO, 1995, p, 30).

Para Darcy Ribeiro esta é a explicação sobre as "bases" da formação étnica brasileira. O antropólogo era um sonhador da identidade brasileira, na sua utopia, a

formação do novo ser, de gentes novas, englobaria um novo conceito de ser humano nascido das entranhas das suas matrizes anteriores, e que reinariam sobre a consolidação de "uma nova Roma" em território americano. No entanto, ele afirmou que apesar da nova formação, o que aconteceu no Brasil foi um estacionamento do modus viventi e a instalação e perpetuação de um modus operanti, que culminou em um atraso constante do país. Então, o antropólogo faz uma pergunta, "porque o Brasil não deu certo?". E tenta explicar dentro da sua concepção. O que faz o autor retornar para início da fala de seu livro no final, ressaltando o seu motivo:

> [...] O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como um consulado, em que um povo sublusitano, mestiçado de sangues afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. (RIBEIRO, 1995, p, 447).

O antropólogo faz uma comparação em relação ao contexto do sistema social do território nos primórdios da colonização com o ja consolidado país (Brasil), que ainda possui uma feitoria exploradora composta por seres dominantes atuando sobre seres dominados, sendo estes ainda utilizados como fonte de mão de obra para a importação e exportação, visando o sustento de uma metrópole estrangeira, [...] porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora (RIBEIRO, 1995, p, 447), o que nos leva a entender que o que sempre esteve presente foi a afirmação do trabalho e do lucro, e nunca foi possível acontecer um conceito englobado de seres em posse de dignos direitos:

> [...] Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se morar. Essa primazia do lucro sobre a necessidade gera um sistema econômico acionado por um ritmo acelerado de produção do que o mercado externo dela exigia, com base numa força de trabalho afundada no atraso, famélica, porque nenhuma atenção se dava à produção e reprodução das suas condições de existência (RIBEIRO, 1995, p, 447).

RIBEIRO destaca sua crítica sobre a prosperidade empresarial sempre coexistente às custas da penúria da população fundida oriunda da Europa, África e nativos, enfatizando a dizimação cultural através da miscigenação e modificação de suas características físicas, morais e internas [...] ativadas pela mais intensa mestiçagem, pelo genocídio mais brutal na dizimação dos povos tribais e pelo etnocídio radical (RIBEIRO, 1995, p, 448). É possível entender através dos termos "desindianização" e "desafricanização" utilizados na sua escrita que a racialização fora forçada num processo

civilizatório irrefreável, tornando-se uma perpetuação da miscigenação desses novos indivíduos, mas estes continuam a se forjar e se inventar cada vez mais em uma nova identidade [...] despojados de sua identidade, se vêem condenados a inventar uma nova etnicidade englobadora de todos eles (RIBEIRO, 1995, p, 448). É muito específico na escrita de RIBEIRO sobre a formação dos novos sujeitos nascidos em solo latino brasileiro, que a descaracterização de suas antigas culturas, ocorreu através da sua espoliação, mais do que isto, promoveu a imposição de um processo civilizatório em benefício do progresso não só econômico mas etnográfico, colocando à frente um núcleo dominante, irredutíveis à inserção de sujeitos que não estariam dispostos a aceitar a modificação progressiva, estes sendo colocados na obrigação de fazê-lo:

> [...] O núcleo luso, formado por muito poucos portugueses que aqui entraram no primeiro século, e por mulheres mais raras ainda, que aqui vieram ter, olhando a todos os mais desde a altura do seu preconceito de reinóis, da força das suas armas, operacionava sua espoliação econômica, querendo impor a todos sua fôrma étnica e sua cara civilizatória (RIBEIRO, 1995, p, 448)

Os novos indivíduos, apesar de nascidos sistematicamente dentro do contexto a que foram condicionados, ainda assim estão sempre em constante modificação. O antropólogo explica que o processo civilizatório é um contínuo fazedor de gentes novas que procuram seu lugar no mundo pelo simples fato de existência, lutando surpreendentemente pela afirmação de sua própria consciência e lugar [...] um povo em si, que luta desde então para tomar consciência de si mesmo e realizar suas potencialidades. (RIBEIRO, 1995, p, 448), e já feito, quando novas introduções forjaram suas características e organizaram suas sociabilidades em novas miscigenações e transformações socioculturais:

> [...] Essa massa de mulatos e caboclos, lusitanizados pela língua portuguesa que falavam, pela visão do mundo, foram plasmando a etnia brasileira e promovendo, simultaneamente, sua integração, na forma de um Estado-Nação. Estava já maduro quando recebe grandes contingentes de imigrantes europeus e japoneses, o que possibilitou ir assimilando todos eles na condição de brasileiros genéricos (RIBEIRO, 1995, p, 448).

A partir da chegada de mais novos indivíduos estrangeiros RIBEIRO anuncia que a miscigenação segue em um novo patamar, e ainda mais agressivo, pelo fato da melhor aceitação do estrangeiro, e se assimilar a arrogância e pregação da superioridade racial e social [...] foram mais facilmente assimilados, sendo sua condição de brasileiros plenamente aceita. (RIBEIRO, 1995, p, 449). O preconceito e a intolerância ja existente desde a colonização se impõe agora como regra social ressaltando a aporofobia e total

indiferença com a sociedade inferiorizada livrando-se e desobrigando-se de qualquer vínculo com a mesma [...] incapazes de qualquer solidariedade, desligados de qualquer lealdade, de obrigações familiares e sociais (RIBEIRO, 1995, p, 449). Culpando os descaracterizados do padrão "então" imposto como regra de superioridade, como se eles fossem os responsáveis por seus próprios infortúnios:

> [...] A atitude desses imigrantes é freqüentemente de desprezo e incompreensão. Sua tendência é considerar que os brasileiros pobres são responsáveis por sua pobreza e de que o fator racial é que afunda na miséria os descendentes dos índios e dos negros (RIBEIRO, 1995, p, 449).

A explicação que RIBEIRO então dá para o atraso do Brasil, é que apesar da multiplicidade das origens que este país possui, o que sempre vigorou aqui foi a imposição de uma superioridade baseada na estratificação de classe social e no fator racial. Ou seja, pela dominação de uma classificação de raça baseada na sua descendência étnica [...] O que desgarra e separa os brasileiros em componentes opostos é a estratificação de classes. (RIBEIRO, 1995, p, 449). É por isso que o antropólogo pregava utopicamente uma democracia social. A estratificação de classes marcou a história do Brasil com uma grande desigualdade entre classes ricas brancas e pobres pretas, a concentração da riqueza sempre ficou nas mãos de poucos e as relações de trabalho sempre foram desumanizadas, exploradas e negadas da prosperidade em relação aos menos abastados e em função da sua estereotipação racial e classificação social:

> [...] Não há, nunca houve, aqui um povo livre, regendo seu destino na busca de sua própria prosperidade. O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente (RIBEIRO, 1995, p, 452).

RIBEIRO coloca em ressalto a sua teoria e concepção quando enfatiza que as grandes massas predominantemente menos abastadas e pretas são a classificação da mais consolidada raça fixada em solo latino, que apesar da exploração a que foram submetidas, convertem-se na prosperidade e na sobrevivência unificanda da nova raça humana formada em solo brasileiro:

> [...] Mas é ela que, do lado de baixo, unifica e articula, como brasileiros, as imensas massas predominantemente escuras, muito mais solidariamente cimentadas como tal, que enquanto negro retinto ou branco de cal, porque nenhum desses defeitos é insanável (RIBEIRO, 1995, p, 450).

Políticamente o antropólogo ressalta sua utopia apelando para a conscientização desse novo povo para que reconheçam suas potencialidades frente ao futuro da nova

civilização formada, e para que seja dotada da sua própria autonomia [...] Precisa agora sê-lo no domínio da tecnologia da futura civilização, para se fazer uma potência econômica, de progresso auto-sustentado. (RIBEIRO, 1995, p, 455). Assim, orgulhosamente, o novo contingente étnico se consumará na convivência de todas as raças e costumes visando uma verdadeira raça latino-americana compartilhada e humizada, assentada em solo latino:

> [...] Estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma. Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor, porque incorpora em si mais humanidades. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentada na mais bela e luminosa província da Terra (RIBEIRO, 1995, p, 455).

RIBEIRO assentou-se em suas teorias trazendo concepções para que entendamos como, e quem somos em solo latino brasileiro. Apesar do contexto em que ele viveu, que fora um período de censura, ele nunca esteve sozinho em suas ideias, pois a literatura já havia dado suas contribuições no início do século XX. O filósofo José Vasconcelos (1882-1959) escreveu sua obra "La Raza Cósmica" (1925) trazendo suas concepções a respeito do conceito de raça, representando o latino-americano como a configuração de uma raça nova forjada também a partir da chegada e conquista do europeu e miscigenando com os povos originários. Porém para ele esta, futuramente englobará todas as raças em uma raça universal. VASCONCELOS elabora um conceito de raça latina consolidado pela miscigenação de todos os povos que viveram em solo terrestre. Ou seja, estes formarão a raça do futuro, agora composta por todo o conjunto de características tanto materiais, culturais e morais vindas de todas as civilizações humanas passadas, e que superarão toda a trajetória humana em solo latino-americano:

> [...] La civilización conquistada por los blancos, organizada por nuestro tiempo, sentó las bases materiales y morales para la unión de todos los hombres en una quinta raza universal, fruto de las anteriores y superadora de todo lo acontecido (VASCONCELOS, 1925, p 4).

Para o filósofo, a união do velho e do novo continente é de extrema importância no seu objetivo [...] El propósito del nuevo y viejo continente es mucho más importante (VASCONCELOS, 1925, p, 15). Ele ressalta a importância da valorização da nova raça que agora fundida sobre todas as raízes anteriores, configuram os novos indivíduos que constituem a raça latina, e que estes estão predestinados à realização da edificação da nova civilização sobre as bases da velha configuração superando todas as linhagens e

triunfando em uma fecunda unidade homogênea sobre todos os povos e forjando uma quinta raça universal:

> [...] Su predestinación obedece al designio de constituir la cuna de una quinta raza en la que se fusionarán todos los pueblos, en sustitución de las cuatro que neciamente han forjado la Historia. En el suelo de América terminará la dispersión, allí se consumará la unidad por el triunfo del amor fecundo y la superación de todos los linajes (VASCONCELOS, 1925, p, 15).

Metaforicamente na escrita do filósofo, podemos entender que a América Latina cumpriu o destino da união de todas as matrizes globais que compuseram os seres humanos. Agora é fixado como desígnio, a fiel missão da raça latino-americana de cumprir a configuração na elaboração da futura civilização, baseada no próprio entendimento e auto-identificação sobre a consolidação da nova identidade racial, esta, triunfando conscientemente na sua vitória hegemônica sobre as suas antigas composições:

> [...] Los llamados pueblos latinos, por haber sido más fieles a la misión divina de América, son los llamados a cumplirla. Y esta fidelidad al plan oculto es la garantía de nuestro triunfo (VASCONCELOS, 1925, p,15)

VASCONCELOS chama atenção na afirmação da importância sobre a façanha criada neste território acerca da formação superior da raça latino-americana [...] Ninguna raza contemporánea puede presentarse como un modelo acabado para ser imitado por todas las demás. (VASCONCELOS, 1925, p, 31), ele afirma que a formação fundida aqui possui total superioridade em relação aos brancos colonizadores dantes chegados no território. As culturas aqui chegadas, misturadas e elaboradas apresentam um patamar muito mais elevado em capacidade e espiritualidade em relação ao branco colonizador membro das configurações anteriores [...] El mestizo y el indio, incluso el negro, superan al blanco en una infinidad de capacidades específicamente espirituales (VASCONCELOS, 1925, p, 31), o filósofo traz uma explicação sobre a fatídica colonização, a imposição de povos sobre povos e miscigenação de indivíduos que acompanharam o curso História. Ele nos leva a fazer um exercício para que tenhamos o entendimento histórico sobre como estas incursões explicam o forjamento das raças e a continuidade da formação da civilização:

> [...] Ni en la antigüedad ni en el presente se ha dado nunca el caso de una raza autosuficiente para forjar la civilización. Los tiempos más ilustres de la Humanidad fueron, precisamente, aquellos en los que varios pueblos dispares entraron en contacto y se mezclaron. India, Grecia, Alejandría, Roma son sólo ejemplos de que sólo una universalidad geográfica y étnica es capaz de producir frutos de civilización. (VASCONCELOS, 1925, p, 31).

Não obstante, o autor explica que a cada nova formação, é criado um novo modelo de construção étnica para elaborar suas estruturas sobre o progresso da nova configuração, ou seja, deixando-os de serem para sobreposição de outros [...] Cada raza en ascenso debe construir su propia filosofía, el deus ex machina de su éxito (VASCONCELOS, 1925, p, 33). Assim ele enfatiza que o latino-americano foi criado sobre a humilhação de uma identidade forjada pelo colonizador, que foi inserida no íntimo do mestiço desde o seu nascimento, impulsionando o seu espírito unir-se às crenças sobre a inferioridade racial das suas matrizes, com propósito de anulação das anteriores e sobreposição das que agora os dominam, tudo em função de seus próprios interesses:

> [...] Fuimos creados bajo la humillante influencia de una filosofía elaborada por nuestros enemigos, honestamente, si lo hicieran, pero con el propósito de exaltar sus propios fines y anular los nuestros. Así, nosotros mismos llegamos a creer en la inferioridad del mestizo, el indio irremediable, la condena del negro, la decadencia irreparable de lo oriental (VASCONCELOS, 1925, p, 33).

Ao indagar sobre o contexto da Revolução acontecida em seu país, VASCONCELOS nos oferece uma interpretação que pode ser ressoada para toda a América Latina e que contribui favorecidamente com raciocínio sobre a construção narrativa desta pesquisa. Ele ressalta que a rebelião não foi de acordo com o que deveria ser ressoado na mentalidade de seus insurgentes [...] A la rebelión de las armas no siguió la rebelión de las conciencias (VASCONCELOS, 1925, p, 33). Filosoficamente nas palavras do autor podemos entender que o contexto da mesma não poderia ter acontecido apenas pela força bélica, mas pela espiritual. Esta indagação nos leva a refletir políticamente e filosoficamente que uma rebelião bélica baseada somente na força, só pode trazer a substituição do poder colonial e a continuação do sistema de dominação estrangeira sem que haja a libertação do espírito moral, ou seja, só substitui um sistema por outro:

> [...] Nos rebelamos contra el poder político de España y no nos damos cuenta de que, junto con España, hemos caído bajo el dominio económico y moral de la raza que ha dominado el mundo desde que terminó la grandeza de España. Nos despojamos de un yugo para caer bajo uno nuevo (VASCONCELOS, 1925, p, 33).

No entanto o filósofo não coloca como infortúnio nem político e nem em relação ao fator racial o fato configurado a que seguiu o destino latino consumado, pois na sua concepção, este seria inevitável [...] El movimiento de desplazamiento del que fuimos víctimas no podría haberse evitado aunque lo hubiésemos entendido a tiempo (VASCONCELOS, 1925, p, 33), pois ele entende que que o curso da civilização tende a

seguir um padrão ininterrupto [...] Hay una cierta fatalidad tanto en el destino de las naciones como en el destino de los individuos (VASCONCELOS, 1925, p, 33). Ele então estabelece como prioridade que a libertação e reconstrução da nova raça étnica deve seguir o ideal a que foi destinada, para que a nova configuração étnica da História realizada em continente Americano se organize, porém, agora não apenas política mas espiritualmente livre das doutrinas a que foram submetidas, e esta se converta para o material, manifestando sua verdadeira essência universal sobrepondo sua configuração sobre todos os povos anteriores:

> [...] Pero ahora que ha comenzado una nueva etapa de la historia, es necesario reconstituir nuestra ideología y organizar toda nuestra vida continental según una nueva doctrina étnica. Empecemos entonces por hacer nuestra propia vida y nuestra propia empresa Si no se suelta primero el espíritu, jamás podremos rescatar la materia (VASCONCELOS, 1925, p, 33-34).

VASCONCELOS também escreve de forma metafórica sobre as teorias de poder racial, que elas são como uma evolução mal acabada semelhante ao animal que voa e teve sua evolução posterior ao terrestre [...] el misterio del ave, que, según los biólogos contemporáneos, viene después del mamífero; pero mira cuán ciego es tu vuelo (VASCONCELOS, 1925, p, 78) e que, se esta foi a última fase imposta pela evolução, então é o resultado de um processo fracassado:

> [...] Si el pájaro llega al último, la evolución se ve frustrada. O es un ser que se desvió de la corriente porque ya no pudo vencer al hombre, o se precipitó demasiado rápido y no alcanzó su objetivo. De cualquier manera, es un caso fallido (VASCONCELOS, 1925, p, 79).

Para o autor, o poder sempre foi improdutivo para o homem ao vencer a resistência física voando sem observar os fatores pré-existentes no que se refere ao solo em que está sobrevoando [...] el poder se impacientó, tal vez, con la larga y estéril experiencia del hombre (VASCONCELOS, 1925, p, 79), mas ele consagra que o pensamento é a arma mais poderosa do ser humano sobrepondo ao vôo e vencendo a potência das asas configurando sua vitória poderosa na expansão livre da sua consciência:

> [...] El pensamiento es una prueba más poderosa que el vuelo; excede la potencia del ala. Aunque esto último no es una gran ventaja, el pensamiento también tiene otra aventura. Un día escapará de esta vida para ir a insertarse en un organismo menos torpe que el nuestro y más a tono con el espíritu (VASCONCELOS, 1925, p, 79).

Novamente, nesta última citação o filósofo diz de forma metafórica que a evolução se completará no intimo do ser latino e a consciência será expandida para a

liberdade das dominações ideológicas. E entenderá que as asas latinas foram feitas para aterrissar no solo a que pertencem, reinando como a consumação de todas as evoluções.

Conclusão

Ambos os autores compartilharam singularmente das mesmas conceituações a respeito da formação das raças, a partir de suas concepções, toda a América Latina pode ser levada ao entendimento e significado do conceito de uma nova civilização. Ao fazermos o exercício do estudo sobre as obras de RIBEIRO e VASCONCELOS entendemos conclusivamente que a formação dos novos sujeitos são o resultado das transformações decorrentes da hibridização de matrizes que estão sempre em constante modificações, isto significa que todo o conjunto de características que estes possuem, apontam para o desenvolvimento de uma nova configuração global. Suas visões enfatizam complementos que se encaixam em lacunas que foram deixadas propositalmente no íntimo dos seres latinos, libertando-os para que compreendam o contexto único a que eles pertencem.

Enquanto RIBEIRO enfatiza um materialismo conscientizador, VASCONCELOS complementa metaforicamente e subjetivamente a concepção do auto-entendimento dos novos sujeitos nascidos em solo latino. Estes autores elucidam ao novo contingente étnico não só explicações sobre conceitos, mas também elaboram o desenvolvimento de uma nova mentalidade, a de pertencimento e entendimento de quem somos e a posição que ocupamos na formação da vida humana. Portanto, é de extrema importância que a nossa própria percepção de identificação seja enfatizada para que compreendamos o conceito de raça, e assim, colocarmos em prática o verdadeiro significado do que é ser latino-americano.

Referências:

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VASCONCELOS, José. **La raza cósmica**. México: Agência mundial de livraria, 1925.

Territórios ancestrais

(GRD 4 – presencial)

Amazônia, um território em disputa, através de documentos com finalidades didáticas

Antonia Terra de Calazans Fernandes[1]

Introdução

Há muitas responsabilidades na formação de professores. Entre elas há a preocupação de evidenciar a necessária associação entre diferentes bases teóricas - históricas, didáticas e metodológicas – que possam subsidiar as situações criadas para as salas de aula. Para tanto, no ensino de história, na formação de licencianda/os, há a possibilidade de construir um planejamento para contemplar aprofundamento de conteúdos (com finalidades didáticas) e situações práticas, incluindo avaliação e produção de material didático. E essa foi minha escolha.

Em 2023, nas aulas de Ensino de História, partindo do pressuposto de que os conteúdos escolares devem estabelecer relações entre o presente e o passado, possibilitando que as novas gerações questionem e avaliem suas vivências e as questões contemporâneas, escolhi apresentar a história da Amazônia como conteúdo a ser problematizado, em perspectiva histórica e didática, já que é um território sob ataque de garimpeiros, mineradores, grileiros e pecuaristas, em detrimento das populações indígenas, dos povos que vivem da floresta, dos ribeirinhos e da preservação da fauna e flora da região.

A escolha de apresentar aos licencianda/os estudos históricos que partem de questões contemporâneas está sustentada em duas premissas: que reflitam a respeito da importância de ensinar história de modo que se possa atribuir significado aos estudos de outras épocas, relacionando o passado ao presente e vice-versa; e no princípio de que a formação escolar tem por finalidade que crianças, jovens e adultos conheçam e reflitam a respeito da sociedade em que vivem, sendo capazes de inserir esta realidade em contextos históricos mais amplos, ressignificando as experiências do passado diante das

[1] Departamento de História – FFLCH – USP. E-mail: antoniaterra@usp.br

questões cotidianas e atuais. Nessa perspectiva, a intenção é reforçar a relação entre os acontecimentos vivenciados na conjuntura atual, com os que ocorreram no passado, possibilitando dimensioná-los em temporalidades de média e longa duração, favorecendo compreender e questionar com mais profundidade as ações, os acontecimentos e as ideias que moldam a sociedade em que vivemos.

Para problematizar a Amazônia em perspectiva histórica, foram selecionados alguns contextos para estudo, junto com fontes documentais que pudessem apresentar tanto os acontecimentos, quanto representações construídas para a floresta, suas populações e seus elementos naturais. Os recortes foram: 12 mil anos de ocupação da Amazônia; a arqueologia amazônica; cronistas e viajantes europeus dos séculos XVI ao XVIII; colonização, catequese e escravidão; período pombalino; viajantes e a economia da borracha no século XIX; seringueiros do século XX e a ferrovia Madeira-Mamoré; a atuação do SPI a partir da análise dos relatos do *Relatório Figueiredo*; e a abertura da Transamazônica na década de 1970.

Para associar fundamentos de ensino e aprendizagem, junto com conteúdos históricos, os estudos ao longo do semestre incluíram aulas com bibliografias teóricas para dar conta de aprofundar: questões pedagógicas (finalidades da educação, concepções de ensino e aprendizagem e avaliação); interdisciplinaridade (história e meio ambiente); interculturalidade (decolonialidade e poder colonial); especificidades da aprendizagem nos estudos históricos (como se aprende história, a construção de conceitos históricos, tempos históricos...); metodologias de uso de documentos no ensino de história; e enfoques didáticos (sequências didáticas). A proposta apresentada as/os estudantes foi de que os estudos realizados deveriam fundamentar a organização de materiais didáticos por ela/es, que considerassem princípios pedagógicos e históricos.

Ao longo das aulas, para ser possível que, no final do semestre, a/os licencianda/os organizassem material didático, cada aprofundamento temático foi acompanhado de oficinas, com atividades em grupos. Nelas, foram apresentados documentos históricos (dois ou três) referentes ao tema da aula, com a proposta de, fazendo uso do material entregue, vivenciarem o exercício de leitura, análise e organização de proposição didática. A consigna era a formulação de questões que auxiliassem na leitura das fontes e orientassem para possíveis relações entre elas, considerando apresentar uma problemática histórica para situações de ensino escolar. A intenção era que avaliassem as possibilidades de orientar didaticamente a análise de fontes históricas para fins didáticos.

História da Amazônia

Para valorizar a antiga presença dos povos nativos no território amazônico, lemos e debatemos o texto de Eduardo Neves, *Sob os tempos do equinócio* (2022). Este autor questiona as representações construídas, ao longo dos séculos, especialmente no século XIX, da ideia de uma incompletude para a Amazônia, ou seja, de que algo sempre faltou à Amazônia e aos seus povos: agricultura, Estado, história, cidades, escrita, ordem e progresso. Então, a partir dos estudos arqueológicos, o autor questiona essa interpretação e apresenta outra perspectiva de análise para a história amazônica.

Segundo ele, as pesquisas sugerem a possibilidade de ocupações muito antigas (cerca de 12 mil anos) e bem-sucedidas em áreas de terra firme na floresta tropical por grupos caçadores-coletores, apesar de esses grupos consumirem também uma pequena parcela de produtos agrícolas, como a mandioca, obtida na troca com grupos ribeirinhos. E, também, indicam que não existiu uma única forma de adaptação caçador-coletor aos biomas. São encontradas alternâncias entre modos de vida com ênfase maior na caça e coleta ou na agricultura, como diferentes estratégias dos grupos, não seguindo o modelo evolutivo europeu, e sem representar simples adaptação ao ambiente. Então, segundo Neves, sob a perspectiva econômica, parece não ser possível enquadrar as sociedades amazônicas antigas em categorias fechadas ou mutuamente exclusivas, como "caçadores-coletores" ou "agricultores", já que, aparentemente, estratégias baseadas na diversificação parecem ter sido próprias dos modos de vida da região desde o começo.

Segundo Neves, as populações nativas da Amazônia enriqueciam o solo por adição de material orgânico, criavam pomares frutíferos, faziam o plantio de árvores ao longo das trilhas na mata, faziam uso controlado do fogo, levando ao surgimento de matas de palmeiras - estratégias de agroflorestas. Assim, os povos indígenas modificaram a natureza, sendo possível considerar a Amazônia como patrimônio biocultural e não apenas patrimônio natural. E afirma que é provável que as populações nativas da Amazônia combinavam plantas domesticadas, plantas não domesticadas e animais, alternando coleta, caça e agricultura.

Na segunda parte da aula, para a situação de oficina com o tema de crítica ao conceito de incompletude para a Amazônia, a classe foi organizada em grupos e cada um recebeu alguns textos para debater, relacionar, analisar e definir uma problemática histórica para ser estudada na escola. A proposição era: leitura orientada dos textos, a partir de perguntas a eles dirigidas. Para esta aula, um dos textos foi do antropólogo Pierre

Clastres (1978) e outro do capuchinho Claude D'Abbeville (1975), datado do início do século XVII.

> (...) O que ocorre com os índios da América? Sabe-se que com exceção das altas culturas do México, da América Central e dos Andes todas as sociedades indígenas são arcaicas: elas ignoram a escrita e "subsistem" do ponto de vista econômico. Por outro lado, todas, ou quase todas, são dirigidas por líderes, por chefes e, característica decisiva digna de chamar a atenção, nenhum desses caciques possui "poder". Encontramo-nos então confrontados com um enorme conjunto de sociedades nas quais os detentores do que alhures se chamaria poder são de fato destituídos de poder, onde o político se determina como campo fora de toda coerção e de toda violência, fora de toda subordinação hierárquica, onde, em uma palavra, não se dá uma relação de comando-obediência. Está aí a grande diferença do mundo indígena e o que permite falar das tribos americanas como universo homogêneo, apesar da extrema variedade de culturas que aí se movimentam. (...)
> (...) As observações precedentes são uma tentativa de problematizar a forma tradicional da problemática do poder: não nos é evidente que a coerção e a subordinação constituem a essência do poder político sempre e em qualquer lugar. De sorte que se abre uma alternativa: ou o conceito clássico de poder é adequado à realidade que ele pensa, e nesse caso é necessário que ele dê conta do não-poder no lugar onde se encontra; ou então é inadequado, e é necessário abandoná-lo ou transformá-lo. (...)
> (...)... Como testemunho, citemos por exemplo o que diziam os primeiros descobridores do Brasil a respeito dos índios tupinambás: "gentes sem fé, sem lei, sem rei". Seus *mburuvicha*, seus chefes, não possuíam com efeito nenhum "poder". O que haveria de mais estranho, para pessoas saídas de sociedades onde a autoridade culminava nas monarquias absolutas da França, de Portugal ou da Espanha? Tratava-se de bárbaros que não viviam em sociedade policiada. A inquietude e a irritação de se encontrar em presença do anormal desapareciam, ao contrário, no México de Moctezum ou no Peru dos incas. Ali os conquistadores respiravam um ar habitual, para eles o mais tônico dos ares, os das hierarquias, da coerção, em uma palavra, do verdadeiro poder. Ora, observa-se uma notável continuidade entre este discurso sem nuanças, ingênuo, selvagem, como se poderia dizer, e aquele dos sábios ou pesquisadores modernos. (...)
> (...) denota-se aí no fim das contas uma certa pobreza do conceito. (CLASTRES, 1978, p. 11-18)

O segundo texto teórico estudado sobre a Amazônia, lido e debatido na disciplina, tratou da chegada dos viajantes, de autoria de Neide Gondim, com o título a *Invenção da Amazônia* (1997). A autora avalia como o imaginário europeu das terras distantes e dos povos desconhecidos, construídos na cultura religiosa medieval, influenciaram as representações para o novo mundo. Afirma que, no novo contexto, o olhar europeu passou a reconhecer na América o antigo e o novo – um olhar de similitude e de diversidade – com a permanência das maravilhas e das monstruosidades. Para ela, isso significava domesticar o novo a partir da estabilidade do antigo, em perspectiva de superioridade, mas, também, a diversidade, estimulando criar novos conceitos. Cita o caso de Colombo, que intercalou nos seus relatos descrições do paraíso, pela beleza da natureza e, também,

o inferno pela presença de indígenas, caracterizados como canibais; e que descreveu as paisagens por comparações com a Espanha e a Índia.

Gondim analisa também os documentos dos primeiros europeus que navegaram o rio Amazonas. O mais antigo relato dessas viagens foi escrito por um padre dominicano, frei Gaspar Carvajal (1504 – 1584), com o título "*Descobrimento do rio Amazonas*", que esteve na expedição (datada de 1541-2), sob as ordens do espanhol Francisco Orellna, governador da cidade de Santiago de Guayaquil. O segundo mais antigo, datado de 1637, foi escrito pelo jesuíta Alonso de Rojas, que esteve na expedição chefiada por Pedro Teixeira, a mando de Portugal, durante a fusão das coroas, que escreveu *Descubrimiento del Rio de las Amazonas y sus dilatadas provincias*, editado somente entre 1880 e 1889. O terceiro foi *O Novo Descobrimento do rio das Amazonas*, escrito pelo jesuíta Christóbal de Acuña, datado de 1639, pela Província de Quito, nos Reinos do Peru", também em expedição chefiada por Pedro Teixeira.

Nesses relatos dos cronistas dos séculos XVI e XVII, Gondim identifica as ansiedades de espanhóis e portugueses por riquezas naturais que pudessem ser exploradas (vegetais e minerais) e terras que poderiam ser cultivadas; e, também, as representações que construíram para a natureza e os nativos, muitas vezes sustentadas nas lendas e histórias europeias. Gaspar Carvajal, por exemplo, relata o contato com os povos indígenas, incluindo ataques realizados por mulheres Amazonas, descritas como altas, fortes e destras no uso do arco e flecha. E Christóbal de Acuña descreveu costumes nativos, como o processo de plantio da mandioca pelos Tupinambá, mas desvalorizando os saberes culturais ao comparar com o armazenamento de alimentos pelas formigas.

Na oficina que acompanhou o estudo do texto de Neide Gondim, estavam presentes trechos dos relatos dos primeiros cronistas que visitaram o rio Amazonas, para serem analisados. A proposta era que os grupos desenvolvessem o exercício de organizar uma problemática histórica e, a partir dela, criar questões para análise e interpretação das fontes. A proposição dessa atividade se repetiu nas aulas seguintes, com mudanças no contexto estudado da Amazônia e nas fontes documentais.

Um outro contexto histórico estudado foi a política colonial portuguesa na Amazônia. E, para tanto, lemos e debatemos o texto de Sarah dos Santos Araújo (2021), com título *Imaginário e medo na catequese indígena – Análise a partir da ação missionária na Amazônia Portuguesa*.

Segundo a autora, a política portuguesa para a Amazônia foi diferente em relação às demais regiões do Brasil, já que foi gestada considerando as especificidades locais:

particularidades geográficas (fauna, flora, uma grande bacia hidrográfica) e a presença de muitas populações indígenas. Da perspectiva da colonização, foram enviados missionários católicos, colonos e exploradores, em busca de riquezas, que se confrontavam com a população nativa e moldaram seus interesses na exploração do trabalho escravo, principalmente na extração das drogas do sertão, sendo os indígenas os seus coletores. Naquele contexto, a igreja católica e o soberano português estiveram unidos para consolidar o domínio das terras. E uma das principais fontes históricas para entender essa ocupação foram os relatos dos jesuítas, como o do padre João Filipe Bettendorff (1625 – 1698). Foi ele que ficou à frente das missões que correspondiam ao Maranhão e Grão-Pará após a saída do padre Antônio Vieira, que antes era o representante da companhia de Jesus na região.

A análise dos relatos do padre João Filipe Bettendorff (2010) indicou que os recursos utilizados para a conversão dos indígenas nas missões eram: impor o medo; o uso da aguardente como veículo para o controle do corpo e das almas dos gentios; relacionar crenças indígenas a valores ruins e puni-las; demonizar tudo o que era desconhecido; e desacreditar os pajés. Uma outra estratégia dos jesuítas era batizar crianças e adultos e atribuir a eles um novo nome cristão e impor o medo, que prevaleceu na transição entre os dois mundos e entre as duas culturas.

Segundo a autora, na perspectiva dos povos indígenas, mesmo tendo sido cristianizados, não deixaram suas crenças e a de seus antepassados. Até adentraram e participaram do universo cristão, porém não se despiram por completo de sua cultura, sendo elas ressignificadas, já que suas entidades sobrenaturais não foram eliminadas - sofreram mudanças de significado dentro da nova realidade configurada pela ocidentalização.

Na oficina com o tema da catequese indígena, foram entregues aos grupos trechos da obra João Filipe Bettendorff. E um dos trechos foi:

> Tinha o padre notado que um escravo de Pero, filho de Lobo Quiraeté se ausentava muitas vezes da missa dos domingos e dias-santos; avisou disso a Pero, para que mandasse seu escravo que disto se emendasse; avisou-o ele, mas o escravo, mal acostumado, não fez caso do aviso, e, no dia seguinte, em vez de ir à igreja a ouvir missa primeiro, foi pescar em um lago chegado à aldeia; tendo pegado um belo peixe, chamado tucunaré, vinha muito contente com ele pelo caminho, quando uma cobra lhe saltou ao braço e o mordeu em três partes, com que, querendo chegar à casa, para se curar das picadas, inchou logo, de tal maneira, que desmaiou e morreu no caminho, pelo mato dentro; vendo Pero, seu senhor, que tardava, nesse dia e no seguinte também, pegou em seu arco o flechas para ir ver o que era feito de seu escravo; entrou pelo mato dentro e, tendo caminhado um pouco, deu com ele deitado no chão, com o peixe tucunaré a uma ilharga, o peixe fedorento, e ele com três picadas terríveis no

> braço, inchado como uma pipa, falecido; trouxe-o e mandou-o enterrar, conhecendo todos que isto era castigo de Deus, com que punia o descuido desse miserável, de não ouvir missa aos domingos e festas, ficando para emenda dos mais índios da aldeia toda. (BETTENDORFF, 2010, p. 694).

Outro texto teórico estudado foi *A ocupação urbana na capitania do Pará: planejamento dos territórios portugueses no período pombalino*, escrito por Stephanie Lopes Vale (2021). Estudamos então as mudanças na política do Império Ultramarino quando D. João I assumiu o trono português, e a política do Marquês de Pombal: os territórios coloniais passaram a ser redimensionados e reorganizados, desencadeando o enfraquecimento dos poderes locais; as atividades do comércio português foram protegidas, como a criação das companhias de comércio do Grão-Pará e com mudança na fiscalização da justiça e na fazenda; e foram introduzidos os *Diretórios dos Índios* (1758 – 1798), ou seja, a elevação dos aldeamentos missionários a categoria de vilas.

O *Diretório dos Índios* se consolidou, por um lado, para reforçar a liberdade dos nativos, mas, por outro lado, perpetuou a posição deles de "órfãos", ou seja, de não terem a capacidade de escolhas e de ações "racionais", e, portanto, continuariam sendo tutelados. A tutela, então, passou dos religiosos para o Estado, passando a ser os indígenas súditos do império, garantindo que suas terras fossem efetivamente de domínio português.

Na aula com o tema dos *Diretórios dos índios*, a oficina foi diferente. Ela foi orientada para um segundo modelo. Se nas primeiras aulas foi entregue um ou mais documentos aos grupos, e propor que escolhessem uma problematização e questões para leitura dos documentos, a proposta seguinte foi organizada para inverter o modelo do exercício. Os grupos receberam um documento e perguntas prontas para orientar a leitura da fonte, para experienciarem o estudo de um contexto histórico a partir da leitura orientada de uma fonte histórica. Mesmo dominando certos conhecimentos prévios, por serem discentes universitários, a experiência propunha uma simulação do que seria uma situação de aula na escola básica.

Foi entregue parte de um material pronto, de um Kit Didático - *Escravização indígena e ocupação de terras na Amazônia portuguesa no século XVIII* (LEMAD, 2020 - https://lemad.fflch.usp.br/kits-didaticos), para que os grupos, a partir das questões já propostas, lessem e analisassem somente um documento: *Correspondência do governador e capitão-general do estado do Grão-Pará e Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado a Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal: 1751-1759*. A intenção foi apresentar, também, um exemplo de material similar ao que deveriam

elaborar no final do semestre. Nesse caso, o tema do documento era os procedimentos para a escravização indígena.

As aulas do semestre incluíram também visita ao *Museu de Arqueologia* da USP (MAE), com a oportunidade de conhecer o acervo de documentos arqueológicos da Amazônia e o material educativo lá produzido. A visita representou uma ótima oportunidade para a/os licencianda/os conhecerem o museu e as pesquisas lá desenvolvidas.

Outro tema estudado nas aulas foi a economia da borracha na Amazônia, com a leitura de dois textos: Gondim (1997) e Warren Dean (1989). E, para iniciar o entendimento do longo e com distintos momentos dessa história, foi organizada uma linha do tempo: o primeiro registro de viajante europeu na América, comentando sobre o uso do caucho no final do século XVIII; o período do alto preço na exportação da matéria-prima no mercado internacional (1870 – 1912); e a política do governo Getúlio Vargas, durante a II Guerra Mundial, de exportação para os EUA, envolvendo a campanha de arregimentar os *Soldados da Borracha* (1943 – 1945).

A abordagem do tema ressaltou a permanência dos interesses europeus de exploração dos elementos naturais e do trabalho humano na América, como bem explicou Warren Dean:

> Por volta do século XIX, a transferência de plantas exóticas e a busca de plantas selvagens passíveis de domesticação eram atividades que se tornavam racionalizadas, organizadas e postas a serviço do capitalismo industrial. A Europa mandava coletores aos mais distantes rincões da Terra à procura de espécies desconhecidas que pudessem servir como matéria-prima, remédio ou ornamento. Embora fosse expressão de burocracias científicas e estatais, esse empreendimento tinha um quê de romantismo: era a demanda do raro, do precioso, do perigoso. (DEAN, 1989, p. 24)

Entre os documentos apresentados e analisados nesta aula foram incluídas descrições do cotidiano dos seringueiros, seringalistas e indígenas na floresta, por meio de passagens da obra de Euclides da Cunha, *À margem da história* (1909); de trechos de entrevistas realizadas pela historiadora Cristina Scheibe Wolff (1998), em sua tese de doutorado, que recebeu o título *Marias. Franciscas e Raimundas: uma história das mulheres da floresta Alto Juruá. Acre 1870-1945*; e, na perspectiva dos povos indígenas, textos do livro *História Indígena* (1996), escrito por professores indígenas do Acre. Os textos expunham a violência imposta ao trabalho da extração da borracha, a exploração da mão de obra, as correrias de captura de indígenas e a venda de meninas nas negociações para instalação dos seringais.

Um terceiro modelo de oficina foi estabelecer um tempo para os grupos iniciarem a escolha da problemática que deveriam desenvolver para o trabalho final. Estes momentos foram importantes para conversas mais específicas com os grupos, orientando temas e indicando possíveis fontes documentais.

Essa nova etapa foi acontecendo junto com outros temas da história da Amazônia: as ações institucionais para as populações indígenas, envolvendo o SPI e a FUNAI; a história da construção da ferrovia Madeira-Mamoré; e a construção da Transamazônica. Para cada um dos temas, além das referências teóricas para leitura, as aulas incluíram fontes documentais para análises coletivas, como: relatos de viajantes que conviveram com o Marechal Rondon e o acervo fotográfico das ações do SPI; as diferentes leis relacionadas aos direitos dos povos indígenas; o *Relatório Figueiredo* redigido pelo procurador Jader de Figueiredo Correia, descrevendo violações de direitos humanos cometidas entre 1946 e 1988 contra os povos indígenas; o acervo fotográfico, fílmico, jornalístico e literário sobre os diferentes temas, incluindo a ferrovia Madeira-Mamoré e as políticas e ações da ditadura militar na região amazônica.

Avaliação

O planejamento do curso considerou que os textos teóricos possibilitariam um recorte histórico a ser aprofundado, junto com fontes documentais com potencialidades para serem utilizadas para fins didáticos; e as oficinas poderiam progressivamente ir ambientando os grupos de licencianda/os no exercício de trabalho de análise documental e criação de atividades didáticas, mesmo que no início enfrentassem experiências ainda não vivenciadas.

Iniciamos com oficinas, como desafios aos grupos, para que fizessem uso de metodologia de análise de documentos e incluíssem essa metodologia em propostas didáticas. E a avaliação indicou que, além da falta de experiências em lidar com documentos, também desacreditavam na possibilidade de atividades semelhantes na escola. Assim, as dificuldades acompanharam as oficinas, mas avançaram.

No meio do semestre, o desafio de lidar com a documentação foi substituído por outra proposta. Passou a ser apresentado o exercício para a realização de atividades já previamente elaboradas, como fossem alunos da educação básica. Então, receberam documentos já selecionados, que precisavam ser lidos e analisados, a partir de perguntas já prontas, e tinham que identificar a problemática histórica que estava sendo apresentada para estudo. A intenção era que conhecessem um material didático como exemplo e

avaliassem o potencial de aprendizagem de temas históricos através de fontes documentais. A avaliação dessas novas oficinas possibilitou aos licencianda/os mais clareza sobre o valor do uso de fontes no ensino, principalmente no reconhecimento do tipo de questões fundamentais a serem feitas aos documentos para sua contextualização. Mas, emergiram também críticas ao número excessivo de fontes e de perguntas para dar conta de uma mesma problemática histórica.

Por fim, as oficinas mudaram para um novo formato. A proposta passou a ser a escolha um tema por cada um dos grupos, envolvendo a história da Amazônia. Incluía a pesquisa de documentos para dar conta de problematizar o tema e criar um material didático, fazendo uso de metodologia de análise documental. Ao longo do processo, a avaliação indicou que, gradativamente, a/os estudantes progrediram.

Para avaliar as experiências ao longo do semestre, incluindo a criação dos materiais didáticos, foi solicitado que cada estudante, individualmente, organizasse registros pessoais das suas impressões, vivências e avaliações ao longo das aulas, a ser entregue no final do curso no formato de um relato reflexivo do processo. Nesses relatos, a/os licencianda/os salientaram quais foram os momentos de conflito, as maiores dificuldades e as aprendizagem mais valorizadas, com recorrentes observações a respeito das importantes situações e relações entre teoria e prática ao longo das aulas. E a solicitação desses registros indicou que essa é boa proposta para avaliar envolvimento nas atividades e nos estudos realizados.

Por fim, a produção dos materiais didáticos representou grandes desafios. Os grupos efetivamente se dedicaram, se preocuparam com a qualidade e que representassem boas alternativas de ensino para as aulas de história. Os temas foram diversos, incluindo os que foram estudados ao longo do semestre, incluindo representações, memórias, imagens, sonoridades, discursos nos livros didáticos, discussões historiográficas, diversidade de sujeitos históricos e questões de identidade nacional.

A maior dificuldade constatada nos materiais produzidos foi a quantidade de fontes para estudo nas aulas de 45 minutos tradicionais da escola básica. Essa era uma queixa quando analisaram os kits didáticos prontos, lidos inteiros nas oficinas. Sugeriam diminuir no número de materiais e de questões. Mas, suas produções chegaram a incluir muitos documentos.

Na última aula, todos os grupos apresentaram seus kits didáticos, explicando as dificuldades e as escolhas que fizeram ao longo do processo. E quinze grupos autorizaram que fossem disponibilizados no site aberto do *Laboratório de Ensino e Aprendizagem* –

LEMAD - https://lemad.fflch.usp.br/amazonia-kit-didaticosestudantes. Alguns dos temas foram: *Amazônia, o jardim dos povos indígenas*; *Discurso ideológico na era Vargas*; *Permanência da escravidão*; *Mulheres indígenas*; *Paisagens sonoras da região amazônica*.

Na avaliação da/os licencianda/os, a vivência de aulas com estudos teóricos e de oficinas com atividades para a elaboração de material didático, a partir de determinada metodologia, possibilitou boas experiências, permitindo que tenham mais segurança e autonomia para futuras situações docentes.

Referências

ARAÚJO, Sarah dos Santos. Imaginário e medo na catequese indígena – Análise a partir da ação missionária na Amazônia Portuguesa. IN: FERREIRA, Arcângelo da Silva e MACIRL, Elisângela (org.). **História, cultura, trabalho e instituições na Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2021.

BETTENDORFF, João Filipe. **Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2010.

BEZERRA, Márcia. Com os cacos no bolso: o colecionamento de artefatos arqueológicos na Amazônia brasileira. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 38, p. 85-99, 2018. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revista_patrimonio38.pdf - Acesso em: março/2022.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CUNHA, Euclides da (1866-1909). **À margem da história**. (Publicação original de 1909). Livro Digital nº 139 - 2ª Edição - São Paulo: Iba Mendes Editor Digital, 2019. Disponível em: http://ibamendes.org/A%20Margem%20da%20Historia%20-%20Euclides%20da%20Cunha%20-%20IBA%20MENDES.pdf - Acesso em: março/2022.

D'ABBEVILLE, Claude (m. 1632). **História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975.

DEAN, Warren. **A luta pela borracha no Brasil: Um Estudo de História Ecológica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Nobel, 1989.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Produção e uso do material didático. In: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo. (Org**.). Reflexões sobre História Local e Produção de Material Didático**. 1ed. Natal: EDUFRN, 2015, v. 1.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. Imperatriz (MA): Marco Zero, 1997.

HARDMAN, Francisco Foot. **Trem Fantasma. A modernidade na selva**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

KAXINAWA, Edson Medeiros Ixã; KAXINAWA, Isaias Sales Ibã; KAXINAWA, Benjamin Chere; KAXINAWA, Valdir Ferreira Tui. **História Indígena**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1996. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp_hist%C3%B3ria_ind%C3%ADgena.pdf. Acesso em: março/ 2023.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MAHL, Marcelo Lapuente e MARTINEZ, Paulo Henrique. História ambiental: entre o passado e o futuro. **Nova Revista Amazônica** - Volume IX - Nº 03 - Dezembro 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/11721 - Acesso em: março/2022.

MIRANDA, Camila Barbosa Monção. Ditadura militar e Amazônia: as promessas desenvolvimentistas de um governo autoritário. **Simpósio XXIX Nacional de História – ANPUH**. Disponível em: http://snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488736405_ARQUIVO_textocompletoST.pdf - Acesso em: março/2022.

NEVES, Eduardo Góes. **Sob os tempos do equinócio**. São Paulo: Ubu/EDUSP, 2022.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. Entre a Ferrovia do Diabo e o Trem Fantasma: uma viagem pela história da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. CAMPO-TERRITÓRIO: **Revista de Geografia Agrária**, v. 5, n. 9, p. 237-246, fev., 2010. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11934/6974 - Acesso em: março/2022.

VALE, Stephanie Lopes. A ocupação urbana na capitania do Pará: planejamento dos territórios portugueses no período pombalino. IN: FERREIRA, Arcângelo da Silva e MACIRL, Elisângela (org.). **História, cultura, trabalho e instituições na Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2021.

VILLANOVA, Simone. O indígena na república e no SPI: a ação do instituto no Amazonas. IN: FERREIRA, Arcângelo da Silva e MACIRL, Elisângela (org.). **História, cultura, trabalho e instituições na Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas** (UFPel). V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.- Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532 - Acesso em: março/2022.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Marias. Franciscas e Raimundas: uma história das mulheres da floresta Alto Juruá**. Acre 1870-1945. Tese de Doutorado - História Social São Paulo – FFLCH - USP, 1998. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/30433326.pdf - Acesso em: março/2022.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César, MARTÍN, Elena… (org.). **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

Indígenas e identidade: Representações de Mulheres Guarani no Ensino de História.

Bruna Helena Fonseca da Silva Sedassari [1]
Jean Carlo Moreno[2]

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar pesquisa em andamento que analisa a representação da mulher indígena nos currículos escolares de História. Todo o panorama dessa discussão será feito para situar o debate acerca dos desafios atuais da docência em relacionar os componentes curriculares previstos nas leis, n° 11.645/08 e sua obrigatoriedade em apresentar em sala de aula culturas afro-brasileira e indígena.

Através das críticas já promovidas por CUNHA(1990) acerca da representação definida desde o século XV sobre a construção e perpetuação de estereótipos históricos em relação a pessoas indígenas, em meio às contradições, tensões sociais, políticas e de gênero, que nos faz avançar para a crítica feita por Bittencourt (2013) quando aponta para a perspectiva hegemônica produzida no século XIX, quando são feitas as implantações dos currículos escolares, desde então, todo o pensamento que norteia a representação da história indígena. Kayapó (2020) ao revisar estes pontos, e corroborar com Bittencout, evidencia ainda que, rejeitando qualquer traço de história identidade particular, ainda hoje chega a sala de aula a figura do "índio genérico" que não possui história apenas etnografia.

Constatamos que, desde então, todo o pensamento que norteia a representação da história indígena até a História contemporânea, ainda alimenta o senso comum em relação a "características", "traços" e cultura indígena, funcionando como marcador de identidade sem levar em consideração as especificidades étnicas presentes no território brasileiro que abriga mais de 300 povos originários diversos. Em confronto com as carências destas

[1]Graduanda em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. brunafonseeca@gmail.com
[2]Pós-doutor em História, cultura e identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professor adjunto do Colegiado de História da Universidade Estadual de Maringá e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma. jeanmoreno09@gmail.com.

narrativas ditas oficiais, sua construção e disseminação, de impacto também social e político buscamos compreender as novas abordagens sobre o protagonismo indígena e, mais especificamente o mulherio indígena, de forma que possa contemplar o ensino de História em perspectiva decolonial, relacionando tais representações à nova historiografia indígena.

Para discutir a importância destas mulheres suas representações na História através do Ensino de História, sua expressão, e incorporá-las como agentes da construção Histórica nacional, a partir do lugar que ocupam e o reflexo da sua presença é de máxima importância compreender estes currículos, pois são um espelho para o ensino, e se faz também fundamental para a construção da sociedade brasileira, a partir do impacto do ensino de História na formação de diversos alunos e alunas, tanto indígenas quanto não indígenas.

Portanto damos enfoque para a figura feminina levando em consideração o conceito e aplicação do sistema social patriarcal trazido pelo colonizador, para que possamos avançar desconstruindo o pensamento colonial, que é condutor do genocídio indígena ainda em curso no século XXI. Mesmo que grande parte da população brasileira não se perceba como semente destas mulheres indígenas presentes no processo de formação do Brasil, devemos abordar o tema e estimular a reflexão sobre o quão fundamental é o exercício deste papel ainda apagado.

Nossos objetivos são, reconhecimento e valorização da História indígena, a desconstrução de estereótipos buscando ampliação de narrativas e representações historicamente sub-representadas promovendo dialogo intercultural para um Ensino de História diverso, inclusivo e antiracista.

1.1 Reflexões sobre narrativa e identidade

As análises foram feitas, de forma crítica e decolonial, para como se dão as representações das pessoas indígenas na história nacional, e como a historiografia e também a literatura nacional cumpriram papel fundamental na disseminação de um imaginário pouco colaborativo para a construção da história indígena no Brasil e para a transmissão de tal conhecimento nas escolas através do Ensino de História. Como resultado observamos ainda hoje um ensino muito colonialista, que perpetua a perspectiva eurocêntrica de abordagem acerca do tema, desde os relatos jesuíticos do século XV.

Manoela Carneiro da Cunha, no artigo “Imagens de Índios no Brasil: o século XVI” (1990), analisa diversas fontes, tanto da literatura da época, quanto obras de arte,

transcrições jesuíticas, e cartas entre aqueles que aqui exploram e os portugueses que ficaram em seu continente. Junto das fontes que reuniu, a autora ainda faz caros apontamentos e excelente análise sobre a construção das descrições oferecidas sobre o Brasil para estrangeiros por estrangeiros.

Ao abordar a representação dos povos indígenas no período colonial brasileiro, a autora percebe a construção de estereótipos e a desumanização dos indígenas por parte dos colonizadores. Ela argumenta ainda, que as imagens produzidas pelos colonizadores no século XVI foram influenciadas por uma visão eurocêntrica e descontextualizada dos povos indígenas.

Essas representações, muitas vezes, retratam indígenas como bárbaros, selvagens ou exóticos, perpetuando uma visão negativa e estigmatizada, o que, para nós, culmina no futuro da "identidade" do "Brasil Tupiniquim"[3], que nada mais seria se não o distanciamento e diferenciação entre indígenas e europeus pautados na soberania de raças e na construção das estruturas sociais de poder e hierarquia social que justificam a narrativa de conquista.

Trata-se de uma perspectiva de um "Brasil tupiniquim" como uma construção imaginária e excludente que ignora a diversidade de culturas, línguas e modos de vida dos povos indígenas. Essa visão reducionista não reflete a complexidade das sociedades indígenas e não reconhece sua agência histórica na resistência à colonização, e na luta pela autonomia e preservação de suas identidades culturais.

Em resposta a essa crítica, a reflexão decolonial proposta por Manuela Carneiro da Cunha (1990) sugere a necessidade de questionar essas representações e resgatar as perspectivas dos indígenas na história do Brasil. É preciso reconhecer a complexidade das culturas indígenas, suas contribuições para a formação do país e a diversidade de suas experiências. Neste trabalho, a decolonialidade é entendida como a lógica que busca se desprender das narrativas do eurocentrismo, oportunizando que histórias outras sejam contadas, a partir da abertura de espaços para pensar as diferenças, elaborar conhecimento e oferecer visibilidade.

[3] Esta expressão é frequentemente usada para ressaltar características brasileiras ditas típicas, e ganhou popularidade entre os séculos XVIII e XIX, quando a identidade nacional brasileira começa a se consolidar em termos culturais. Trago, porém, para esta discussão, o termo "Brasil Tupiniquim" a fim de observar a construção desta identidade a partir de uma representação identitária e do próprio território que considero imaginárias, quase mitológicas, pois, não correspondem à etnia Tupiniquim, diretamente citada, nem às demais etnias presentes no Brasil.

A discussão e problematização da visão do "Brasil tupiniquim" nas representações históricas se faz presente tanto no campo da Historiografia quanto no da Antropologia. Ambas as disciplinas têm contribuído para a crítica das narrativas dominantes e a valorização das perspectivas decoloniais.

Na Antropologia, essa discussão se aprofunda na análise das culturas, práticas e perspectivas dos povos indígenas (BANIWA,2006). Os\As antropólogos\as têm trabalhado em estreita colaboração com as comunidades indígenas, realizando pesquisas participativas e valorizando os saberes e as visões de mundo indígenas. Eles\as têm contribuído para desnaturalizar os estereótipos e desafiar as representações hegemônicas, promovendo uma compreensão mais complexa e contextualizada das sociedades indígenas .

Já na historiografia, essa discussão se concentra na análise das representações históricas, na revisão das fontes e na reconstrução de uma história mais inclusiva e plural. Historiadores\as têm se dedicado a investigar as narrativas construídas pelos colonizadores e como essas imagens influenciaram a percepção e a compreensão dos povos indígenas ao longo do tempo. Por outro caminho, tem-se o movimento de ampliação de fontes históricas, que buscam incorporar registros indígenas para a promoção de suas perspectivas e valorização das suas vozes.

Podemos observar esta movimentação através das pesquisas realizadas e descritas por Circe Maria Fernandes Bittencourt, que, ao longo de sua vida acadêmica, vem reunindo análises preciosas sobre o ensino de história nacional, e a respeito de como se dão as produções de materiais didáticos. Ela destaca, inclusive, a necessidade de revisão destes materiais, que são indispensáveis para a discussão acerca dos desafios de ensinar História em meio às contradições, tensões sociais, políticas e de gênero.

Este ponto do debate nos faz avançar para a crítica feita por Bittencourt (2013) quando aponta para a perspectiva hegemônica produzida no século XIX, momento histórico em que são feitas as implantações dos currículos escolares; que, por sua vez, vão nortear a representação da história indígena. É fundamental que, na atualidade, os currículos sejam mais inclusivos, dando espaço para a pluralidade de vozes e perspectivas.

O estudo da história local e regional, a valorização das culturas indígenas, afro-brasileiras e de outras comunidades marginalizadas, bem como a desconstrução dos estereótipos e preconceitos presentes na narrativa histórica, são passos importantes nesse processo. Consideramos que o pensamento decolonial, mas não somente isso, bem como

questionar a colonialidade nas teorias do ensino de história (Kayapó, 2023) contribui para a ressignificação de conteúdos tradicionais.

Nesse caso, ressaltamos as políticas de silenciamento e extermínio das populações indígenas que promoveram a caracterização de dois grupos: o "bom índio" e o "índio bravo" no processo de formação do Estado Nacional brasileiro. Transpostas para a disciplina História, o uso das fontes ditas clássicas ou oficiais, valorizaram a figura "civilizada" do colonizador e desvalorizaram a pessoa indígena através da construção, como exemplificado por Cunha (1990), do "índio jesuítico", citado e descrito como antropofágico, selvagem, luxurioso, sodomita, e sem fé.

Mesmo que, alguns anos depois, esta figura "selvagem" jesuítica ganhe outra roupagem, dando lugar ao "selvagem" romântico, com características não muito distantes da anterior - ainda sem atributos, reduzido a uma figura de frágil intelecto, quase beirando uma inocência infantil, apenas para atender aos interesses sociais do colonizador, como se pode verificar no romantismo literário oitocentista -, estes sujeitos continuavam a ser retratados de forma banal, falsa e, a partir do romantismo, folclórica.

É importante evidenciar o predomínio do imaginário eurocêntrico e colonialista destacado na crítica feita pelas autoras mencionadas, e questionar os motivos pelos quais esta abordagem ainda se mantém no ensino de História. Não podemos esquecer que, ainda no século XIX, como bem coloca a crítica feita por Circe Bittencourt (2013), as produções historiográficas eram voltadas para uma perspectiva completamente anti-indígena, e que, igualmente, os grandes teóricos da época e historiadores produziam e promoviam suas produções a partir desta ótica, como exemplifica:

> (...) dentre eles Francisco Adolfo de Varnhagen, considerado no campo historiográfico como autor da mais importante história do Brasil no século XIX. De acordo com o próprio Macedo, os dois volumes de *História geral do Brasil* de Varnhagen, publicados na década de 1850, tornaram-se a referência principal para a *Lição de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária* incluindo, evidentemente, suas concepções anti-indigenistas. (...) (BITTENCOURT, 2013, p. 108).

É necessário considerarmos que toda a produção voltada para algum tipo de pedagogia e ensino da época foi inundada pela produção de Varnhagen, e que os livros didáticos que adentravam os espaços escolares não foram produzidos de forma diferente. Chamo atenção, portanto, para observarmos que estas produções influenciaram muito do que viria a seguir, com a proclamação da República, no campo do ensino de História. Isso só nos mostra o quanto ainda precisamos expandir os conceitos, neste campo de debate.

Além disso, é preciso promover uma reflexão crítica sobre as relações de poder presentes no ensino de História. Isso implica questionar a noção de "história oficial" e abrir espaço para narrativas alternativas e contrapontos, permitindo que diferentes perspectivas sejam ouvidas e debatidas em sala de aula. O objetivo é construir um ambiente de aprendizagem mais igualitário, que valorize a diversidade e estimule o pensamento crítico dos\as estudantes.

Essa reflexão sobre o ensino de História no Brasil pode levar a resultados significativos. Os\As estudantes terão a oportunidade de se reconhecerem na história contada, fortalecendo sua identidade e autoestima. Além disso, a aprendizagem será enriquecida pela multiplicidade de perspectivas, contribuindo para uma compreensão mais complexa e abrangente do passado e do presente. Dessa forma, o ensino de História poderá ser uma ferramenta poderosa na luta contra as desigualdades sociais e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para indígenas e não indígenas.

1.2 O perpetuamento das representações literárias dos povos indígenas.

Durante o movimento literário do Romantismo, iniciado na Europa no século XVIII, que teve seu auge no Brasil no século XIX, a visão sobre o indígena brasileiro era marcada por um forte idealismo e exotismo, como seres em comunhão com a natureza, livres de vícios e corrupção, mas também como seres subjugados e condenados ao desaparecimento diante do avanço da colonização.. Essa representação era influenciada pela visão eurocêntrica da época, que considerava a Europa como o ápice da civilização e os povos indígenas como "não civilizados".

Foi, porém, o movimento de Romantismo Indianista, iniciado no Brasil pelo livro *O Guarani* (1857), posteriormente *Iracema* (1865), e *Ubirajara* (1874) de José de Alencar (1829-1877), que insere ao imaginário nacional, a figura do que mais tarde será perpetuado como “legítimo índio do Brasil”. Em meio ao esforço pela construção de uma narrativa nacionalista, explorava-se a figura do indígena como um elemento pitoresco, criando personagens idealizados e heroicos, distantes da realidade vivida pelos povos indígenas. Essas obras também romantizam os relacionamentos interétnicos, retratando amores proibidos e trágicos entre indígenas e colonizadores.

Além de José se Alencar, outros grandes nomes foram consolidados neste período, através da prosa e da poesia, e ainda hoje são consideradas obras clássicas que mesclam Literatura e História. Dentre os mais famosos escritores do gênero, estão Bernardo Guimarães e Lourenço da Silva Araujo. Após este período, já em outro momento

histórico, o antropólogo e pesquisador indigenista Darcy Ribeiro também irá publicar um romance indigenista com o título *Maíra* (1976).

Destaco, porém, a diferença entre as representações feitas por José de Alencar em suas obras, e Darcy Ribeiro em *Maíra.* No caso do Romantismo no Brasil, é necessário atentar para o contexto do período, no qual a forte onda nacionalista e a busca pela identidade nacional se desdobraria no fim do Segundo Reinado e na transição política para a Primeira República, processo conduzido por uma elite social e política letrada, que utilizou também a arte como um de seus mecanismos de promoção.

A fim de exemplificar esse imaginário nacionalista que viria a se valer de uma narrativa literária transformada em histórica, trouxemos a tese de Marília Machado Garcia de Lima, onde explica:

> (...) Para essa construção, fez-se necessária uma Genealogia de um passado possível, em que princesas indígenas casassem-se com portugueses heróicos, como também uma exacerbação da natureza brasileira de uma maneira já significativamente diferente do culto mitificado de períodos anteriores (como a descrita em carta por Pedro Vaz de Caminha). A transfiguração do indígena está dentro de uma perspectiva de um passado glorioso, porém, de um passado morto e enterrado, ou melhor, de uma Iracema já morta (seu sangue vive ainda hoje nos brasileiros, mas rumo ao "Progresso" moderno e científico).
> Há, então, uma imagem "congelada" no tempo de uma indígena perfeitamente aceitável às estruturas sociais, políticas e econômicas do século XIX. Ou seja, parte dessa transfiguração é para um aproveitamento ideológico do indígena. (...) (LIMA, 2010. p12)

É, portanto, Iracema, a tentativa de resgatar as "raízes nacionais", porém segundo os parâmetros europeus. Esta personagem reflete a busca por símbolos para "o novo mundo" agora em transição para uma nação que precisa se desvincular de Portugal, e precisa renascer como Pátria, e unificar seu povo - homens e mulheres que compõem o Brasil, portanto, os filhos e filhas de tantos indígenas outrora escravizados que, ao se identificar como parte deste povo e desta história, "apagam" em si a violência sofrida para dar lugar ao "brasileiro" que acreditam ser.

A abordagem feita pelo Romantismo se tornou rapidamente predominante, o impacto dela para as populações indígenas é reducionista e exotizante, o que teve desdobramento significativo na forma como somos vistos\as e tratados\as na sociedade brasileira, influenciando as políticas de assimilação e a negação de nossos direitos e identidades. Muitas destas produções foram ainda utilizadas com fins pedagógicos, para

ensinar aos não indígenas como deveriam ser as pessoas indígenas, em termos genéticos, físicos, culturais, políticos e religiosos.

Já a retratação e transfiguração proposta por Darcy Ribeiro, a princípio podem sugerir grande avanço na forma de conduzir a construção de uma personagem indígena e, por consequência, alimentar a diversidade das imagens do indígena no Brasil. Porém, estas mudanças são em sua totalidade pequenas, se levarmos em consideração que o pressuposto da obra de Ribeiro (1976) ainda é a busca pela unificação de uma nação brasileira.

Parece que existe uma contradição, deste modo, para com a necessidade de criar outra personagem para representar os "índios" do Brasil, como tantas outras já feitas, ainda que este, seja pelas mãos de Darcy Ribeiro, que passou longo tempo pesquisando como antropólogo os interiores do Brasil, em contato com comunidades indígenas, sua produção em *Maíra* se utiliza do suporte antropológico para construir a narrativa e o universo do romance, o que acaba por criar a sensação de proximidade entre o leitor e a história, e que suponho alimentar também o sentimento deste leitor, de que para além de um romance, tais descrições são verdades indiscutíveis e imutáveis.

Todo o enredo de *Maíra* é escrito sob as incertezas do não lugar de seus personagens, sendo o principal, o *Índio Avá,* que ao viver entre os dois mundos, o "mundo civilizado" e as angústias da "identidade Mairum", etnia criada para o romance. Vemos o conflito do personagem e demais antagonistas, que apenas reafirmam o quanto ser indigena e ser civilizado são opostos, e que ser "índio" é se manter resistente a civilização, o que critico, portanto é continuidade do discurso de assimilação, ou seja, a cada contato, o avanço da miscigenação ou mesmo o abandono da cultura, oriundo de imposições ou convencimento, é um processo de transição inevitável.

Por fim, o desaparecimento das populações indígenas, uma vez incorporadas à "sociedade brasileira", não mais teriam condições de permanecer se reconhecendo e sendo reconhecidas como "índios legítimos", sem etnia, deste modo nasceria uma única identidade, a do brasileiro. Deste ponto de vista, os dados e a experiência histórica mostram um caminho diferente, evidenciam o crescimento das comunidades indígenas em todo o território nacional, apesar do genocídio ainda em curso contra nós, demonstram que estamos longe de desaparecer, assim como a busca pela "hegemonia da raça indígena" tornou-se um conceito muito ultrapassado, e não se sustenta hoje.

A quebra destes estereótipos por tanto tempo perpetuados de "pureza da raça indígena", não pode mais ser adiada. Não somos apenas tupinikins, mas *também*

tupinikins, somos mais de 300 povos diversos e plurais, resistindo, somos Guaranis, Xetá, Karijos, Xokos, Xoklens, Tamoios, Tapuias, Yanomamis, Kainganges, Guajajaras, Kaiapós, Ticunas, Patxós, Xavantes, Tabajaras, Suruis, Terenas, Xacriabas, Munducurus, Krenaks, Sateré Mawé, Camaiuras, Tucanos, Potiguaras e muitos mais.

Ao reduzir os povos indígenas a uma única imagem ou narrativa, essa simplificação limita a compreensão e o conhecimento sobre a diversidade cultural e histórica desses povos, reforçando uma visão monolítica e estereotipada. Para combater essa marginalização e invisibilização, é importante promover uma literatura mais diversa e inclusiva, que reflita nossas experiências, visões de mundo e lutas, digo, que não tenha apenas um personagem central dito indigena, mas que seja mais um reflexo do perpetuamento da interpretação e narração de não indígenas.

A valorização das narrativas indígenas, seja por meio da literatura escrita por autores indígenas ou da incorporação de perspectivas indígenas nas obras literárias, é essencial para quebrar os estereótipos e ampliar o conhecimento. Do mesmo modo, é fundamental incentivar que seja também efetivamente aberto o espaço escolar a esses materiais, sobretudo o da escola Ywypory[4], que pouco sabe ou se aprofunda neste tema e discussão, tendo em vista ainda que a maioria das grades curriculares fazem uso descontextualizado de fontes que foram feitas no período colonial mas ainda permanecem no imaginário.

1.3 Compreendendo a educação como estrutura e objeto estruturante.

É a escola um dos ambientes formadores da identidade a partir da transmissão de saberes, que acaba por se tornar também um local para construção da cidadania para tantas crianças e adolescentes que as frequentam. Por se tornar este espaço, é fundamental que seja questionado o tipo de educação que queremos oferecer, e para quem, pois os processos de formação escolar são indiscutivelmente intencionais.

Ao falar da educação como uma estrutura, ou objeto estruturante, dando ênfase ao campo do ensino de história, somos obrigados a pensar também a cultura, e como a cultura molda as identidades, é um caminho de compreensão para as mais variadas pedagogias de aprendizagem, como já nos ensinou Paulo Freire ao escrever Pedagogia do Oprimido (1987), indicando que, para além da prática mecânica de “aprender”, é necessário

[4] Ywypory, é como se nomeia na língua Guarani Nhandewa os não- indígenas, sejam espaços ou pessoas. Nesta oração, portanto escola juruá, é a escola não indigena.

aprendizagem, no sentido de aprender enquanto processo que cria e transforma as consciências.

Paulo Freire abordava especificamente a cultura letrada, mas podemos utilizar sua teoria para pensar também outras formas de ensinar e aprender, afinal de contas, o que encontramos em sua obra é a utilização do ensino para uma pedagogia que pretende a liberdade dos sujeitos. Porém, para que os alunos/as compreendam a si como sujeitos, precisam de consciência, portanto, consciência histórica entendida como, compreensão do tempo e como os eventos no tempo se desdobram em muitas histórias simultâneas em seus espaços, o que segundo Rusen (1992) podemos abordar como dilatação do tempo essa consciência não se limita apenas ao conhecimento factual dos eventos passados.

Das categorias divididas pela teoria para o exercício de compreensão pedagógica do tempo, destacarei aqui aquela pra para mim se enquadra nesta proposta, que é o uso de consciência crítica atrelada a subjetividade, pois ao trazer elementos de vivência, portanto neste caso o incentivo pela representação a partir da cultura destes alunos/as, nos auxilia como professores/as, indígenas ou não indígenas, a despertar o interesse e atenção para o conhecimento, pela via afetiva e/ou da produção de significado. Entendemos que, a partir de então, terão mais chances de deixar de ser modelados e passarem a modelar seus mundos[5].

Para dar sequência a uma discussão em torno das garantias legais conquistadas pelo movimento social indigena em relação ao ensino no Brasil, é necessário entender quais as maiores dificuldades que a educação escolar indigena enfrenta para existir no nosso tempo, e como ela se diferencia da educação escolar Ywypory. Pois estas relações para nós, Guarani, remontam aos tempos dos primeiros contatos, iniciando-se com os jesuítas e as missões, como apontado por Bessa Freire(2013), e posteriormente discutido por Sandra Benites (2020).

Sandra Benites, professora Guarani Nhandewa, exemplifica através da sua produção acadêmica o quanto falar de educação no Brasil para indígenas não é apenas compreender a escola como um espaço físico, e ressalta que esta estrutura - falando literalmente de paredes-, é uma realidade recente nas terras indígenas, muito embora

[5] "Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção." (FREIRE, 1987)

muitas tenham estas construídas em seus interiores. Quando geridas aos moldes do Estado, causam graves problemas na organização coletiva do modo de vida.

Para além das paredes, a cultura escolar, presentes no modo de gestão dominante na maioria das escolas no Brasil, que se fazem estruturantes para as imposições do Estado, a partir de mecanismos de resistência, têm sido um espaço apropriado para pensar e discutir os modos de vida, a luta por um currículo escolar que opere nas escolas indígenas, pensado e executado por professores e professoras indígenas. Este tem sido o desafio do nosso tempo, mas, não sem luta, este enfrentamento tem encontrado vitória em algumas Tekoás[6] pelo país.

Especificamente no estado do Paraná, de onde falamos, se recortarmos o território para a região nordeste paranaense, onde estão estabelecidas antigas comunidades indígenas da nação Guarani, sendo a grande maioria Guaranis Nhandewa, a qual pertenço, citarei 3 Tekoás constituídas por famílias tão antigas quanto o contato, sendo estas: Tekoá Naraí, comumente conhecida como Terra Indigena Laranjinha, nas imediações da cidade de Santa Amélia- PR, Tekoá Pinhalzinho, localizada nas imediações da cidade de Tomazina - PR, e Tekoá Ywy Porã, comumente conhecida como Posto Velho, localizada nas imediações da cidade de Abatia- PR. Destas, Tekoá Pinhalzinho, em Tomazina - PR, tem utilizado uma grade curricular escolar estabelecida sob um calendário escolar que foi formulado para dialogar com a organização da comunidade e suas especificidades culturais, de modo que a direção escolar, a equipe pedagógica e os professores podem oferecer aos alunos e alunas, a oportunidade de um ensino-aprendizagem que respeite o Nhandereko.

Este calendário e sua execução ainda possibilita trabalhar com crianças e adolescentes indígenas, elementos da sua realidade, sendo possível estudar Geografia, História, Ciências e até Línguas, por exemplo, a partir do próprio território, o que faz intercâmbio entre a educação chamada oficial, de acordo com a BNCC, e os saberes ancestrais, importantíssimos para a comunidade e indispensáveis para a formação destas crianças e adolescentes.

Todas as três escolas indígenas localizadas nas terras indígenas citadas acima operam com salas multiciclo e contam com ensino infantil e fundamental I. Nas Tekoás Pinhalzinho e Naraí, as escolas também contam com Fundamental II e estão buscando a

[6] Tekoá, é a nomenclatura utilizada na língua Guarani para indicar o território onde se habita, o local onde se estabelece a morada dos grupos familiares, para além disso, na nossa cosmovisão, este território é sagrado, e é o espaço onde será exercido o nosso modo de vida.

aprovação da abertura de salas para o Ensino Médio. A conquista completa de turmas que atendem desde os anos iniciais até o Ensino Médio é de máxima importância para que o ensino seja abordado com progressão pedagógica e de conhecimento a partir de metodologias que atendam às demandas de ensino das pessoas indígenas.

1.**4 Lei 11.645/2008, caminho para uma educação que vence o apagamento**

Apesar da promulgação da lei 11.645/08, sendo esta, sem dúvida, uma conquista das reivindicações do movimento social indigena, ainda travamos lutas para que o seu cumprimento seja efetivo. A principal contribuição da lei de 2008 não é apenas inserir os conteúdos indígenas no currículo, mas questionar quais histórias estão sendo contadas sobre as populações indígenas. A lei visa ampliar a compreensão das diversas histórias étnicas, sociais e culturais das populações indígenas, bem como reconhecer a diversidade de contextos sociais e relações entre essas populações e as não indígenas (COSTA, 2020).

Também é importante compreendermos como se organiza a distribuição da temática e como ela se dá na prática da aplicação escolar não indigena. A professora Fernanda Pereira da Costa fez, no ano de 2020, uma interessantíssima pesquisa na qual realiza o levantamento destes processos em 24 propostas curriculares. É possível constatar a partir dos dados produzidos por ela o seguinte cenário no Paraná:

- A temática *Indígenas e história regional* aparece em algumas propostas, mas sem recorte temporal.
- As temáticas sobre *Pré-História Nacional* e *América antes dos europeus* aparecem tendo como foco Incas, Maias e Astecas, o que já é comum encontrar no macro desta abordagem. O Período colonial tem destaque, os recortes são *Missões* e *Primeiros Contatos.* Não foram encontradas menções ao recorte contemporâneo no estado do Paraná - porém, esta abordagem é feita em currículos dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, que abordam a organização social e características gerais de etnias.

Dos anos de aplicação: No estado do Paraná, apesar de não ser o estado com mais abordagens do tema, possui 121 possibilidades mapeadas, predominantes do 7° a 9° ano, com a maioria das menções feitas em História Geral do Brasil. Durante muitos anos na história como disciplina escolar e acadêmica, as populações indígenas não foram protegidas como assuntos históricos. Pelo contrário, as populações eram estigmatizadas, exotizadas e apagadas nos livros didáticos e de história do Brasil.

Tais materiais e temas relacionados às nações indígenas nas escolas remontam à primeira metade do século XIX e desaparecem após este recorte. Para ensinar ensinar história no Brasil, especialmente história indigena, precisamos ter claro que são os currículos escolares alvos de disputas políticas e ideológicas, uma vez que moldam a formação de acordo com os modelos considerados desejáveis de acordo com as disputas e negociações entre os grupos que detêm o poder em um dado momento histórico.

Entre as dificuldades da aplicação da lei de 11.645 de 2008 para além do repertório dos livros didáticos, há ainda a baixa capacitação dos professores e professoras para que possam colaborar no estabelecimento de políticas educacionais claras e inclusivas, além de promover o engajamento das comunidades e a conscientização sobre a importância do respeito à diversidade como um compromisso pedagógico e formacional.

A aplicação da lei tem na figura dos professores/as um importante agente de transformação, como apontado por Edson Kayapó (2023) em escrita recente: "Na condição de educadores e sujeitos políticos comprometidos com as transformações das relações sociais opressoras e com as políticas antirracistas, temos o dever de contribuir para a efetivação da lei 11.645/08 e para a revisão da versão eurocêntrica da história que quer ser a única voz autorizada".

Falar deste tema da perspectiva cultural ainda colabora para a construção da criticidade desses alunos e alunas a quem se destinam estas aulas. Nesse caso, parece-nos importante o conceito de subalternidade como um órgão de regulação para amparar a colonialidade que se sedimenta na cultura para dominar aqueles construídos subjetivamente e politicamente como subalternos, ignorando que as estruturas sociais por vezes se movimentam e se organizam em busca de emancipação, produzindo alternativas para a operação do apagamento, sendo, portanto, o ensino, sobretudo o de história, uma dessas alternativas.

Conclusão

Enfatizo a importância de mencionar que, somos nós, mulheres indígenas, que temos vivido crescente destaque nos diversos campos de representação, considerando que, estas mulheres são as mães, professoras, chefes de território e do lar, trabalhadoras e estudantes.

É inegável que tanto no campo da educação e pesquisa, quanto na política de Estado e na política de liderança no que concerne às organizações internas de suas reservas - o que se reflete por exemplo no movimento *Marcha das Mulheres Indígenas,*

movimento político que reúne desde 2019, e já soma 3 edições, onde centenas de lideranças femininas de dezenas de etnias diferentes, na capital Brasília, contra a negociação dos nossos direitos em função de interesses do então governo Bolsonaro (2018-2022) e as bancadas de apoio do mesmo, que tentavam legalizar, mais uma vez, a invasão de terras indígenas nos interiores do Brasil.

Junto deste movimento, expressões políticas femininas tem conquistado espaços de destaque e visibilidade, sobretudo após a conjuntura política atual, com a criação do Ministério dos Povos Indígenas, sob a liderança da Ministra Sonia Guajajara, e junto dela, outros parentes que compõem a referida *Bancada do Cocar*, das mulheres indígenas que coletivamente trabalham lado a lado com Sônia, estão a deputada federal Célia Xakriabá (MG), a advogada e ex-deputada Joenia Wapichana (RR) que atualmente é a presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e a deputada federal Juliana Cardoso (SP) do povo Terena.

Ainda assim a re-existência tem sido a nossa realidade nos últimos cinco séculos, nunca mais fomos as mesmas desde a invasão colonial, e uma das marcas mais profundas do contato é o machismo, que invadiu e se infiltrou nos nossos corpos, territórios e mentes com tanta força bruta, que foi devastando a superfície com muita violência, deixando como rastro o sangue das nossas avós, e depois o nascimento das suas filhas e filhos. É por isso que estivemos constantemente lutando contra os mitos constituidores das falsas histórias impostas aos nossos corpos, fossem eles criados no imaginário coletivo com o auxílio das obras oitocentistas, como apontado anteriormente, ou fossem eles os mitos da cultura popular contemporânea, como "a avó pega no laço"[7], violência de gênero que tem sido romantizada para explicar a origem de famílias multirraciais nascidas de nossas ancestrais.

Para que não sejamos mais lembradas como Iracema, ou reduzidas à figura da "avó pega no laço", analisamos criticamente as representações já indicadas, e elementos da historiografia indígena brasileira, a fim de que nós mulheres Guarani e tantas outras, bem como nossas comunidades, ao vermos nossas histórias sendo representadas com precisão e dignidade, poderemos sentir um maior senso de empoderamento e fortalecimento da identidade cultural.

[7]Esta expressão refere-se a uma história oral, comumente utilizada para descrever os episódios de sequestro de mulheres indígenas por homens não indígenas, os quais as obrigavam ao casamento forçado e a uma vida de diversos abusos.

Uma vez que a apresentação do passado não é desinteressada, padrão que se impõe através da colonialidade, cuja principal característica é a hierarquização das raças. Hierarquia esta que condiciona e subalterniza os povos indígenas há cinco séculos, desde o primeiro contato. Como também, as relações entre indígenas e não indígenas no Brasil são marcadas pelos mitos fundadores do eurocentrismo, ou seja, pela dicotomia entre "homem", natureza, corpo e objeto, elementos ideológicos que servem como reguladores da cultura, do conceito de modernidade, dos costumes e da raça, que se desdobram em extermínio.

Podemos concluir que no campo da história é possível questionar os conceitos de identidade e problematizar a matriz eurocêntrica que influencia nosso modo de pensar a temporalidade histórica, e nossos modos de viver. Esperamos fazer uso do ensino de História, para questionar elementos tradicionais e romper, por fim, com as narrativas eurocêntricas e colonialistas do Brasil.

Referências

BANIWA.G dos S.L.**O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BENÍTES, S. **Educação Guarani e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e o Teko**. Caracol, São Paulo, n. 20, p. 188-201, 2020.

BITTENCOURT, M. Circe F. **História das populações indígenas nas escolas: Memória e esquecimento.**In: Araujo,Cintia M. de Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena. Rio de Janeiro.2013.

BRASIL. Lei 11645. Brasília: Senado federal, 2008.

BESSA FREIRE, J.R. **I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade.** UNILA. Foz do Iguaçu (Para a). ESCOLA BILINGUE: UMA EMBAIXADA EM TERRITÓRIO INDIGENA? 2013. (Congresso).

COSTA, Fernanda Pereira da. **O ensino de história indígena em propostas curriculares de estados brasileiros (2008-2016)** Cp. 5, P. 129.In: ALMEIDA NETO, A. S. de; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J. P. F. de (Orgs.). Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

CUNHA, M C. **Imagem de índios do Brasil: O século XVI.** Estudos avançados,V.4,N°10, São Paulo.1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FAUSTINO,R.C.(1).Religião Guarani Nhandewa: uma complexa organização e recriação para a vida e a educação. **Revista Brasileira De História Das Religiões**, 3(7).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAYAPÓ, E. Conversas sobre povos indígenas, Escola e ensino de História**.** In: **Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

KONDO, Rosana Hass. **Representações E Atitudes Linguísticas Na (Re)Construção Da Identidade Indígena Dos Guarani Do Pinhalzinho (Tomazina/Pr): Um Estudo Na Escola "Yvy Porã".** 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2013.

LIMA, M.M.G de. **O problema da transfiguração do indígena no romance nacional** : tradição literária em Iracema de José de Alencar e Maíra de Darcy Ribeiro. Dissertação (Mestrado em Literatura e Práticas Sociais)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, D. **Maíra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SOUZA, A. SANTOS, J. OLIVEIRA, E. A Mulher indigena e o protagonismo da sua própria História de luta e resistência. **Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais - UFG/CAC**.v.17 n°01:Dossiê "Autorias Indígenas", 2020.

Presença indígena em Porto Alegre: aplicabilidades da Lei 11.645/08 a partir do território escolar

Natália Silva[1]

Este texto apresenta as considerações iniciais a pesquisa de mestrado profissional em Ensino de História, que busca uma aproximação com o tema da presença indígena na cidade de Porto Alegre. Tem foco específico na região do extremo sul da cidade onde está localizada a escola em que atuo como professora, para propor possibilidades de aplicação da lei 11.645/08 a partir do estudo das territorialidades indígenas que emergem do entorno escolar. A pesquisa pretende não somente mobilizar os conteúdos curriculares do ensino de história, mas, sobretudo, envolver os estudantes no processo de compreensão das territorialidades indígenas existentes no entorno da escola ou de seus locais de moradia. Deste modo, o presente estudo busca analisar como o ensino de história pode contribuir para a compreensão do território e identidades indígenas no contexto do extremo sul da cidade de Porto Alegre. Partindo desta problemática traçou-se os seguintes objetivos para responder a indagação: compreender as territorialidades indígenas que compõem o entorno da escola E. E. E. F. General Neto; analisar como o estudo das territorialidades indígenas locais mobiliza (ou não) os pertencimentos étnico-raciais percebidos e expressados por estudantes; apontar possibilidades de aplicação da lei 11.645/08 no currículo escolar de História do ensino básico; promover o desenvolvimento de uma prática de pesquisa com os estudantes acerca das temáticas indígenas.

O momento político em que ocorre a escrita do projeto de pesquisa tem como plano de fundo os julgamentos sobre a tese jurídica do Marco temporal, que configura uma ameaça para os povos originários deste território nomeado Brasil[2]. Ainda incipiente

[1] Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande de Sul (UFRGS).

[2] A tese do Marco Temporal consiste na defesa de que o direito ao uso da terra pelos povos indígenas só seria válido se estivessem em sua posse, ou em disputa judicial na data da promulgação da Constituição

e equivocada em alguns contextos, a reflexão sobre a temática indígena no ensino básico é urgente e a lei 11.645/08 é um instrumento importante a serviço da inclusão da história e da cultura indígena em sala de aula. Muitas iniciativas foram adotadas a partir da promulgação da lei, no entanto, há muito que ser feito até alcançarmos um resultado satisfatório enquanto sociedade. O caminho para a erradicação do racismo no Brasil perpassa o ensino como um todo e a disciplina de História tem um papel importante nesta busca por mudanças nos currículos escolares compreendendo estudantes como agente do conhecimento à medida que mobilizam os sujeitos e os saberes circunscritos aos próprios territórios escolares.

A escola General Neto está localizada a 30km do centro da capital gaúcha, no bairro Lageado, situado numa região designada como Extremo-Sul, que inclui os bairros Belém Novo, Chapéu do Sol, Lageado, Lami e Ponta Grossa. Essa designação é um indicador de que alçamos os limites da cidade, as demais fronteiras destes bairros estendem-se até Itapuã (área que pertence ao município de Viamão) e o Lago Guaíba. A região também abriga três reservas ambientais: o Parque Natural Morro do Osso, o Refúgio de Vida Silvestre São Pedro e a Reserva Biológica do Lami José Lutzenberger. Características rurais marcavam a região até o censo de 2000 e dava ares de interior a esta parcela da cidade, quando não havia um núcleo urbano, sem asfalto e com a presença de chácaras, sítios e casas de campo, onde a atividade agrícola predominava abastecendo a cidade com a produção de hortaliças.

As transformações urbanas ocorridas no entorno da Escola aceleraram nos últimos anos e o ambiente considerado rural até pouco tempo, agora dá lugar à urbanização descontrolada sem um olhar para o desenvolvimento social da região. A construção de novos empreendimentos imobiliários de comércio e moradia se intensifica na mesma proporção que produz desigualdades. A cada passada de ônibus no movimento de *vem e vai* para escola percebo a paisagem mudar sutilmente, ao mesmo tempo em que ocorre uma transformação acelerada. A modernização dos bairros do Extremo Sul, pressiona cada vez mais as comunidades indígenas que têm a ocupação ancestral naquele território ou que resulta de processos de realocação que ocorrem a cada remodelação

Federal, a decisão que se arrasta há anos foi julgada em 21 de setembro de 2023 e declarada inconstitucional pela maioria dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF). Uma semana depois desta votação os parlamentares da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado aprovaram o projeto de lei (PL) que confere o direito à terra apenas aos indígenas que já ocupavam, ou que reivindicavam em 5 de outubro de 1988, contrariando a decisão dos ministros do STF. Em 20 de outubro do mesmo ano, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva vetou parcialmente o PL reafirmando a inconstitucionalidade apontada pela avaliação do STF.

urbana. Ainda que timidamente os estudantes percebem as presenças indígenas em seu entorno e a escola tem o papel de não inviabilizar estas presenças atuando em direção a uma educação antirracista, promotora de iniciativas didático pedagógicas que possam proporcionar aos estudantes o conhecimento das populações guaranis, kaingangs e charruas que, de alguma forma territorializam a região.

O ensino da História no Brasil por um tempo excessivo serviu como instrumento delineador de identidades fundamentando-se no projeto civilizatório de matriz eurocêntrica, cujo modelo de desenvolvimento e visão de mundo desprezou os modos de vida e as cosmologias indígenas e africanas. Dentro do espaço escolar produziu-se a marginalização dos saberes, práticas e dos próprios sujeitos afro-brasileiros e indígenas, que, à revelia do projeto educacional oficial resistiram ao genocídio e ao epistemicídio empreendido contra seus referenciais culturais e se mantém vivas até os dias atuais (CARNEIRO, 2005). Diante da reprodução de um conhecimento histórico que produziu o apagamento dessas populações é urgente promover a descolonização do ensino de história em suas metodologias de ação e bases curriculares. É preciso superar o prisma europeu enquanto produtor de um pensamento único e histórias outras são importantes para repensarmos a partir da multiplicidade étnica existente neste território.

Num primeiro levantamento bibliográfico a respeito da temática traçou-se um panorama sobre o ensino de história e cultura indígena no campo do ensino de História, iniciando por observar o tema nas dissertações produzidas no âmbito do Programa Mestrado Profissional de Ensino em História[3]. Deste modo foi possível perceber por quais caminhos a temática indígena tem sido problematizada por professores/as-pesquisadores/as.

Nas buscas realizadas na data de 8 de julho de 2023, através das palavras-chave "história indígena" e "indígenas", foram encontradas 72 dissertações cujo as palavras-chave definidas estavam empregadas no título ou no resumo dos trabalhos. Do total de dissertações encontradas, apenas três foram desenvolvidas em Universidades do Rio Grande do Sul; dentre elas, duas pesquisas foram aplicadas nos anos finais do ensino básico, e uma delas desenvolve o tema a partir da reflexão sobre o contexto em Porto Alegre. A proposta de ambas as dissertações refletem sobre os equívocos e lançam novas possibilidades sobre o ensino de história e da cultura indígena em sala de aula.

[3] Para tanto, a revisão de literatura foi delimitada em torno de pesquisas defendidas no Programa durante o período de 2016 a 2023, publicadas no Portal do ProfHistória.

O estudo de Cristina Turra Pires, intitulado “Ensino de História a partir das presenças indígenas: o caso da retomada Guarani na Ponta do Arado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil”, foi defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2020. A professora-pesquisadora tomou por base de sua pesquisa a presença indígena contemporânea na cidade de Porto Alegre realizando um estudo de caso sobre a retomada Mbya-Guarani na Ponta do Arado, a autora aborda a ocupação indígena da cidade nos dias atuais e destaca a agência e a luta dos povos indígenas por reconhecimento e demarcação territorial. A escolha de abordagem sobre a presença indígena na cidade a partir da experiência de Retomada é um exemplo de abordagem possível e positivada das presenças indígenas na cidade. O trabalho destaca-se por abordar a ocupação indígena a partir da existência presente, afastando-se da ideia do indígena preso ao passado, mas envolvido no movimento social de luta por direitos.

A partir do relato da professora-pesquisadora é possível compor um demonstrativo da defasagem de professoras e professores do ensino básico no estudo da cultura e da história indígena, inclusive no período de formação universitária. Além disso, destaca a invisibilidade sobre a temática no ensino de história e produz um diagnóstico relevante sobre o panorama real a respeito da aplicação da lei 11.645/08. Embora a pesquisa não tenha sido aplicada em sala a partir das reflexões sugeridas no capítulo de conclusão e da pesquisa historiográfica sobre a Retomada Guarani na Ponta do Arado, oferece subsídios para sua aplicação por outros/as professores/as.

No estudo intitulado “Pensando com o outro: a temática indígena e as possibilidades didáticas nos vídeos do Youtube””, de Ricardo Eusébio Valentini, defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2018. O professor-pesquisador buscou promover em sala de aula o reconhecimento da existência e da validade dos conhecimentos provenientes dos povos originários. Utilizou-se de vídeos disponíveis no youtube, na medida em que estes materiais quando produzidos por autores e interlocutores indígenas possibilitam a escuta da ‘voz indígena’, considerando a impossibilidade das turmas visitarem comunidades indígenas.

Este estudo expressa a preocupação com as fontes utilizadas para a formação do conhecimento sobre os povos indígenas no ensino básico, também constatando a deficiência na formação acadêmica para o assunto. Um ponto interessante da abordagem oferecida neste trabalho é estar baseada na prática de sala de aula, pois, desde as primeiras formulações teóricas e metodológicas o professor-pesquisador inspira-se em questões cotidianas do ensino, da relação com os estudantes, das indagações expressadas por estes,

sendo tudo relatado no trabalho. Outro ponto importante da pesquisa realizada como reflexão a partir do relato da prática docente é compartilhar pontos que montam o panorama das práticas desenvolvidas no ensino de História. Sua pesquisa antevê questões que impõem-se a saída de campo a uma comunidade indígena, passando pelos conhecimentos prévios dos estudantes. Esta reflexão auxilia na concepção de novas pesquisas apontando para acúmulos sobre a invisibilidade e as deficiências sobre o estudo da história indígena.

As pesquisas analisadas têm pontos em comum com o tema que proponho pesquisar e oferecem subsídios para investigação dos territórios indígenas no extremo sul da cidade de Porto Alegre. Ambas realizaram um levantamento bibliográfico que aponta caminhos por onde posso dar continuidade ao estudo dentro desta temática, sem torná-la repetitiva. Outro ponto em comum das pesquisas analisadas diz respeito ao marco teórico situado a partir dos estudos decoloniais e das pedagogias decoloniais, abordam a racialização das relações de poder a partir do impacto do colonialismo e traz ao debate autores de origem indígena, tais como Gersem Baniwa e Daniel Munduruku.

O referencial teórico desta investigação parte da crítica decolonial à construção do conhecimento histórico em sala de aula, em busca de oferecer outros subsídios para repensar o currículo de História no ensino básico a fim de valorizar a pluralidade cultural formadora da sociedade brasileira. Para reparar a violência racial e epistêmica causada pelo apagamento sistemático das culturas e da história afro-brasileira e indígena, as ações afirmativas de Educação para as Relações Étnico-Raciais tem promovido a inserção de novos atores sociais capazes de evidenciar outras narrativas históricas que reconheçam as ancestralidades e valores civilizatórios diversos. Tais mudanças no campo do ensino são reflexo das reivindicações dos movimentos sociais negro, indígena e quilombola que têm reafirmado suas múltiplas territorialidades na luta por reconhecimento cultural, mas sobretudo por demarcação de seus territórios, sagrados, fundamentais para a manutenção de suas existências. Neste sentido, a pesquisa parte da percepção no tempo presente, de um espaço permeado por territorialidades indígenas, que concomitante ao processo de urbanização produzem suas marcas no território no entorno da Escola.

De acordo com a socióloga e pesquisadora do feminismo negro, Patricia Hill Collins (2019), os novos paradigmas emergentes neste século contestam a pretensa neutralidade na pesquisa acadênica, cujo os padrões estavam erguidos a partir de um sistema eurocêntrico de poder sobre a produção e a validação do conhecimento. A Ciência Moderna legitimou por séculos os saberes realizados por sujeitos ditos neutros, mas que,

em realidade representavam a normatividade social vigente produtora de saberes advindos a partir de uma elite intelectual composta por homens, cis, heteros, brancos e geopoliticamente situados no norte global. Para que as novas pesquisas possam contemplar múltiplas experiências e modos plurais de existir, Collins (2019) sugere escolhas epistemológicas que sejam capazes de abranger outros sistemas de pensar o mundo, optando por uma postura pesquisadora que preza por não continuar a reproduzir o olhar hegemônico que historicamente produziu silenciamentos.

O eixo teórico decolonial abre espaço para que epistemologias divergentes ao sistema científico moderno possam valorizar outros conhecimentos, baseados em pressupostos e linguagens que destaquem a história sob a agência de sujeitos subalternizados na tradição do conhecimento ocidental (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007). Assim, é possível não hierarquizar a produção do saber e reconhecer a vigência simultânea de múltiplas epistemes. Para além de reconhecer a hierarquização geopolítica e econômica do norte sobre o sul global, o pensamento decolonial destaca o marcador étnico-racial que existe desde a fundação da estrutura hierárquica que produz a distinção e a exclusão das populações até os dias atuais (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007). A partir da perspectiva decolonial é possível compreender a racialização da sociedade brasileira como um dado estrutural, reflexo do colonialismo enraizado que perdura.

As epistemologias subalternizadas sugerem inventividade, em suas práticas, metodologias e pressuposições teóricas, requerem que padrões alternativos de produção de conhecimento sejam colocados no centro da análise do sistema de produção do saber, que fujam à regra generalizante e produtora da homogeneização social (COLLINS, 2019). Portanto, mais que uma opção teórica existe na decolonialidade o reconhecimento de uma ética política por incorporar a diversidade da produção do conhecimento, sem a pretensão de atingir uma totalidade, mas de compreender as partes do todo social. Não é suficiente para provocar mudanças apenas ilustrar as universidades e os currículos acadêmicos e escolares, é necessário que modelos de conhecimento a partir de outras naturezas sejam incorporados de fato nas bases do saber (COLLINS, 2019). Para tanto, há que inserir atores sociais diversos, subalternizados e historicamente dispostos à margem da produção científica geminada pelo positivismo, para fornecer oxigênio ao campo de produção de saberes (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007).

A colonialidade reproduzida até o presente resulta de estratégias de internalização do pensamento eurocêntrico. Os bancos escolares foram utilizados como

ferramenta de naturalização de um pensamento único (ADICHIE, 2019), enquanto que outros saberes foram, obedecendo essa mesma estratégia, assassinados e relegado ao lugar vergonhoso, das margens da racionalidade que deveria ser ensinada, conhecida e estabelecida como modelo a ser seguido (PAIM; ARAÚJO, 2021). A colonialidade estruturante dos currículos de História produziu o apagamento do protagonismo de mulheres e homens, negros e indígenas na história brasileira, principalmente na narrativa sul-riograndense em que se estabeleceu o padrão da brancura como elemento germinador da identidade regional, muito fundamentada nas levas migratórias de origem europeia ocorridas nos séculos XIX e XX (MÜLLER; CARDOSO, 2017). Conforme Paim e Araújo (2021), novas abordagens epistêmicas opostas ao projeto colonial quando inseridas em sala de aula enunciam histórias e memórias contra-hegemônicas, capazes de contrampor as políticas que negaram o direito de povos indígenas e negros de ter a sua história ensinada. Uma educação pelas memórias silenciadas é capaz de produzir justiça epistemológica, transformando as monoculturas do saber em ecologia de saberes (SANTOS, 2009 apud PAIM; ARAÚJO, 2021).

A Constituição de 1988 foi um marco para o reconhecimento da cidadania indígena e com isso, a pluralidade étnica e cultural da nação pelo Estado brasileiro, desse modo, passou a estabelecer outros olhares sobre a sociedade marcada pela racialização, ao menos no que tange ao estatuto jurídico. De certa forma, provocou uma ruptura com a mitologia fundacional calcada no mito da democracia racial, que narra a história baseada na invenção de uma miscigenação pacífica que envolveu as três raças, que, contudo, produziu a invisibilização dos povos originários e das populações africanas e afro-brasileiras, colocadas à sombra do ideal branco/europeu consequente desta interpretação histórica.

O reconhecimento destas populações no pleito constituinte ocorreu pela ação dos movimentos sociais que ocuparam o congresso nacional fazendo representar a si mesmos para colocar suas pautas, destacando o racismo como elemento estruturante das desigualdades sociais no Brasil. O texto constitucional dá início ao longo caminho que ainda necessita sedimentação para descolonizar as instituições, impregnadas do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). As mudanças implementadas para reformular a educação básica e universitária, através da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, efetivou os esforços políticos e epistemológicos de combate ao racismo e ao eurocentrismo, componentes chaves para a efetivação da democracia no país (SILVA; MEIRELES, 2019).

Completando 15 anos de vigência a lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade de abordar a história e a cultura africana e indígena nos currículos escolares, firmou-se como um marco importante que permitindo a emergência de pedagogias decoloniais para substituir a visão tradicional repleta de racismo e essencialismo sobre os povos, em substituição, oferta a perspectiva de (re) existência dos povos historicamente subalternizados na estrutura genocida e epistemicida (PAIM; ARAÚJO, 2021). Ainda que haja problemas para a sua vigência plena, o texto propõe mudanças significativas no padrão de racionalidade que estrutura os currículos de história, divergentes ao padrão civilizatório eurocêntrico, responsável por produzir exclusão. Descolonizar os currículos compreende que não há mais um centro dominador e organizador dos saberes, pois "compreender o mundo é muito mais abrangente que a compreensão ocidental" (SACAVINO, 2016, p. 191).

Silva e Meireles (2019) analisam a implementação da legislação passados dez anos e em meio ao contexto político de reforma educacional e implementação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cujos pressupostos respondem aos interesses neoliberais. As experiências relatadas por professores e estudantes em sala de aula indicam uma nova caracterização da história indígena oferecida por meio da lei 11.645/08, a fim de compreender as populações indígenas como pertencentes à história e ao presente, diversa e presente em todo o país, vivendo em contextos rurais e urbanos, de aldeamento ou retomada. A lei atualiza e propõe o uso de novas fontes para o estudo da história e cultura indígena, a partir de bases interpretativas baseadas em pressupostos decoloniais, porém, ainda predominam as interpretações fundamentadas na interpretação eurocêntrica (SILVA; MEIRELES, 2019).

A obrigatoriedade do ensino das culturas e da história afro-brasileira e indígena é um elemento central desta análise, pois provoca mudanças profundas quando ultrapassa o caráter meramente ilustrativo e é adotada como espinha dorsal do currículo escolar. Neste sentido, a pesquisa busca, através de bases teórico-metodológicas decoloniais, potencializar vozes divergentes no ensino de história por meio da investigação das presenças indígenas no território do extremo sul da cidade de Porto Alegre, que envolvem a localidade onde está inserida a escola General Neto, mas que permanecem invisíveis no contexto escolar. A partir do pressuposto de que escola está inserida em um território marcado por ancestralidades e existências indígenas propõe-se uma investigação que envolva os estudantes na busca dos diferentes territórios e territorialidades produzidas por

diferentes etnias e modos de composição no espaço já apontados pelos próprios estudantes.

Os conceitos de território e territorialidade são compreendidos a partir do referencial ofertado na dissertação de mestrado de Daniele Machado Vieira, geógrafa e professora da Rede Municipal de Ensino. Ao cartografar e analisar os Territórios Negros em Porto Alegre, Vieira (2017) reforça a noção de território como resultante da ação dos atores sociais que agem a partir da intensão de apropriação material e simbólica de um determinado espaço. O território passível de ser cartografado compreende o espaço onde se desenrolam as tramas e as estratégias envolvidas em relações de poder, conforme Heidrich (2008 apud VIEIRA, 2017) o território existe enquanto campo de forças que configuram disputas. A ideia de território é muito cara ao movimento social indígena e quilombola, portanto, neste contexto não é possível deixar de evocar as vozes reunidas em luta pela terra no Brasil. Para Mestre Joelson Ferreira, fundador e conselheiro da Teia dos Povos[4], território é expressado da seguinte forma:

> Quando pensamos território, não estamos falando de um quadrado ou de uma demarcação com determinado aspecto. Estamos falando de um lugar cheio de símbolos de pertencimento alicerçados na abundância da vida. É o que chamamos de *além da cerca*. Então, não basta que alguém conceda terra como hoje fazem mediante a distribuição de títulos individuais, que depois serão comprados pelo agronegócio para depois essa terra se converter em máquina de destruição de vidas. O que queremos são territórios, lugares com vida, com comunidade, onde rios, matas, animais, poços, nascentes, tudo possa ser respeitado e cuidado. Se continuarmos a lutar a partir das cercas, elas seguirão nos separando, nos dividindo; são elas que permitem que alguém degrade o rio em um canto e que as demais pessoas que não o fazem sejam impactadas pela destruição desse mesmo rio. (FERREIRA; FELÍCIO, 2021, p. 43)

> Tratamos o território como diz o poeta: como princípio, fim e meio. Princípio porque toda a ancestralidade estava alicerçada na terra. Somos filhos e filhas de povos que viviam em comunidades com a conexão espiritual com as plantas, lagos, marés, etc. Então seguimos uma tradição histórica no Brasil, que combate o latifúndio a partir de alianças comunitárias para tomar território. Estamos falando das alianças dos Tamoios a Canudos, passando pela experiência poderosíssima e longeva de Palmares. O princípio é, portanto, a terra, a luta por se manter nela ou retornar para ela. O fim, nosso objetivo final é o território descolonizado do capitalismo, do racismo e do patriarcado. Ou seja, a superação dessas formas de dominação violentas a que fomos submetidos até agora. E o meio para conseguir obter essa vitória está nos próprios territórios produzindo alimentos, nos dando autonomia, organizando as pessoas e protegendo a vida, pois, se não tomarmos o território agora, talvez não exista vida para disputar no futuro. (FERREIRA; FELÍCIO, 2021, p. 45)

[4] "A Teia dos Povos é uma articulação de comunidades, territórios, povos e organizações políticas, rurais e urbanas. Extrativistas, ribeirinhos, povos originários, quilombolas, periféricos, sem terra, sem teto e pequenos agricultores se juntam, enquanto núcleos de base e elos, nessa composição com o objetivo de formular os caminhos da emancipação coletiva. Ou seja, construir solidariamente uma Aliança Preta, Indígena e Popular." (Teia dos Povos. Disponível em: https://teiadospovos.org/sobre/ Acesso em: 6 julho 2023.)

Compreendo a noção de território evidenciada por mestre Joelson Ferreira (2021) como transcendente à ideia de limites demarcados na geopolítica eurocentrada, ao destacar o valor simbólico agregado ao território o afasta da concepção capitalista/colonial de valor de uso, funcional e oposto ao território vivido, assim salienta Haesbaert (2005).

Retornando aos caminhos de pesquisa traçados por Daniele Vieira (2017) o conceito de territorialidade é evidenciado como expressão das relações disseminadas entre pessoas e grupos que expõem as disputas e tensões entre os mesmos. Tendo em vista que territorializar é produzir representação no espaço, isto implica uma relação de alteridade uma vez que o pertencimento é construído junto ao externo, a partir do estabelecimento da diferença entre o que é meu e o que é de outros (VIEIRA, 2017). Há uma certa dialética na compreensão de territorialidade à medida em que é construída, seja por destaque ou pela invisibilização que surge dos movimentos dados pela ação dos agentes que estabelecem limites de controle sobre os territórios, nomeiam e produzem marcas, ou as apagam, suprimem, silenciam (VIEIRA, 2017).

Nesse sentido, investigar a presença indígena a partir dos territórios e territorialidades existentes no entorno escolar permite compreender as suas diferentes formas de manifestação, transmissão e convivência, que pressupõe usos diferentes, aceitos ou não, do espaço, bem vistos ou não, mas sempre em relação com a comunidade não-indígena. Para Haesbaert (2005) a territorialidade constitui-se de forma múltipla, está repleta de conflitualidade e é transitória,a depender dos usos podem gerar a desterritorialização de uma ou mais práticas, o enfraquecimento dos laços de pertencimento, segregação, inibição territorial e imposição de limites sobre limites (HAESBAERT, 2008 apud VIEIRA, 2017).

Neste trabalho tenho a pesquisa ação participante como horizonte metodológico para o reconhecimento das presenças indígenas contemporâneas no entorno da escola, tendo em vista dois pressupostos: da professora como pesquisadora que intervém através do ambiente da sala de aula para a produção de conhecimentos no ensino de história, e; o envolvimento de estudantes também no papel de pesquisadores como produtores de conhecimentos a partir da investigação do território de relações, desde a escola até as moradias.

Através de aulas oficinas previamente elaboradas, aplicadas na disciplina de História, abrangendo turmas de 7º e 8º anos, busca-se iniciar a investigação apoiada na

revisão bibliográfica e documental sobre o tema, constituindo o estágio exploratório da pesquisa. Esta etapa primeira tem como objetivos (a) realizar um diagnóstico geral acerca da compreensão expressada pelos estudantes sobre povos indígenas e sua história, principalmente as ocupações localizadas na região sul do país, que compreende principalmente as etnias Guarani, Kaingang e Charrúa; (b) explorar os conceitos de território, traçando um comparativo entre a noção construída a partir do prisma ocidental confrontada com o pensamento indígena. Nestas aulas serão inseridas alguns fragmentos de obras de autores indígenas brasileiros (JACUPÉ, 1998; KRENAK, 2019) que permeiam o tema. A fim de aproximar mais a temática ao local onde está inserida a comunidade escolar, bem como, inserir problematizações que estão presentes nestes espaços traz-se para a discussão em sala de aula elementos jornalísticos que tematizam as disputas em torno dos territórios indígenas atualmente na cidade de Porto Alegre. (c) A atividade visa também, problematizar algumas representações produzidas sobre a população idígena, utilizando as experiências de retomada de terras indígenas promovidas em Porto Alegre[5].

A segunda etapa visa envolver os estudantes na pesquisa de campo, através da coleta de relatos orais gerados na interação com as comunidades, indivíduos e coletivos indígenas próximos ao entorno da escola. Esta etapa prevê, ao menos, uma saída de campo visando presenciar territorialidades indígenas e produzir o seu mapeamento no território do Extremo Sul de Porto Alegre. Além de conhecer e produzir interações dentro de territórios indígenas localizados no entorno escolar, esta etapa objetiva promover a escuta das lideranças indígenas aldeadas e em processo de retomada de terras. A oralidade é o principal eixo deste processo e tem vistas de potencializar o protagonismo dos estudantes como pesquisadores e produtores de conhecimento, deste modo, as turmas serão ativas no processo de construção de rodas de lembranças a fim de elaborar uma memória do território envolvendo diferentes atores sociais e com as presenças indígenas.

Encerra a dimensão propositiva desta pesquisa a produção de um material que compreenda as reflexões elaboradas a partir das experiências na pesquisa, de estudantes e da professora, de modo a exemplificar uma forma de aplicação da lei 11.645/08 no

[5] RETOMADA guarani-mbya na Ponta do Arado, em Porto Alegre. **Sul 21**, Porto Alegre 16 jul. 2018. TV Sul21. Disponível em: https://sul21.com.br/tv-sul21/2018/07/retomada-guarani-mbya-na-ponta-do-arado-em-porto-alegre/. Acesso em 31 out. 2023.
ARADO: Melo diz que indígenas 'vieram de avião', embora estudo indique presença secular. **Sul 21**, Porto Alegre 10 set. 2021. Geral. Disponível em: https://sul21.com.br/noticias/geral/2021/09/arado-melo-diz-que-indigenas-vieram-de-aviao-embora-estudo-indique-presenca-secular/. Acesso em 31 out. 2023.

ensino de História compreendendo o território onde está situada a comunidade escolar. A partir da experiência dos estudantes a proposta final de exposição dos resultados da pesquisa deverá ser traçada com a participação dos mesmos na direção de uma proposta integrativa no território compartilhado. Para fins acadêmicos a pesquisa promovida com os estudantes ganhará uma dimensão reflexiva materializada na escrita da dissertação.

Esta proposta de investigação aproxima o contexto de sala de aula da academia para contribuir com a área do Ensino de História, promovendo os debates e a qualificação das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. A pesquisa, ainda incipiente, explora as possibilidades da aplicação da lei 11.645/08 no ensino de história, voltando-se para a compreensão das presenças indígenas locais, no intuito de evidenciar atores sociais próximos da escola. Neste sentido, contribui para a continuidade dos estudos da temática indígena na sala de aula oferecendo novos subsídios para a abordagem a partir de elementos contemporâneos e inseridos no território da cidade de Porto Alegre. Além disso, busca-se durante a pesquisa a construção de uma rede de diálogo entre lideranças indígenas e professores da rede de ensino.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Orientadora: Roseli Fischmann. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia Hilll. Epistemologia feminista negra. In. BERNARNDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSFOGUEL, Ramón (orgs.).- Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 139-170.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In.: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (comp.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifícia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. pp. 9-23

FERREIRA, Joeson, FELÍCIO, Erahsto. **Por terra e território**: caminhos da revolução dos povos no Brasil. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021. 178 p.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo. 2005.

JAKUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998. 115 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 85 p.

MÜLLER, Tânia MP; CARDOSO, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 175-195.

PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In.: ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 31-46

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In.: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.

SILVA, G.; MEIRELES, M. (orgs.). **A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019.

VIEIRA, Daniele Machado. **Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970)**: Geografia histórica da presença negra no espaço urbano. 189 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

Ensino de história indígena: dos percursos formativos ao cotidiano escolar[1]

Maria Geralda de Almeida Moreira[2]

Introdução

> Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como os jabutis escondidos no chão da floresta (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76).

Kopenawa (2015) nesta obra, considerada por Viveiros de Castro, um acontecimento no campo científico, estabelece uma clara relação entre a nossa compreensão errônea dos povos indígenas e as políticas genocidas, praticadas contra estes ao longo de toda a nossa história[3]. Sabe-se que, esse olhar deturpado continua sendo fomentado por discursos de agentes públicos -, como o, proferido pelo governador de Roraima em meio à crise humanitária[4] vivenciada pelos Yanomami: "Eles [indígenas] têm que se aculturar, não podem mais ficar no meio da mata, parecendo bicho" (TERENA, 2023) -; pelo interesse em seus territórios e, ainda, pela ausência de conhecimento das realidades culturais e

[1] Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no CIPIAL - Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina, realizado em 2019, na UnB.
[2] Universidade Estadual de Goiás. E-mail: maria.geralda@ueg.br
[3] De acordo com dados do documentário: *Falas da Terra*, 34 Povos Indígenas estão em risco de extinção.
[4] Não poderia deixar de fazer menção ao genocídio vivenciado pelo povo Yanomami no momento, resultado do descaso político dos últimos anos, de uma agenda anti-indígena (APIB, 2021). Desde o início do ano de 2023, quando "veio à tona" a gravíssima situação dos Yanomami, assolados pela fome, malária, desnutrição e outras doenças decorrentes da contaminação por mercúrio - cenário esse que acarretou a morte de 570 crianças nos últimos quatro anos - mais de cinco mil atendimentos médicos foram realizados e mais de cinco mil cestas de alimentos entregues (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023). Quando se faz uso do termo "veio à tona", refere-se ao olhar das mídias, do governo, pois, a situação já era amplamente divulgada pelos Yanomami, especialmente por Davi Kopenawa, que denunciava a grande presença de garimpeiros na terra indígena e os problemas decorrentes dessa invasão, sendo inclusive produzido o livro denúncia *Yanomami sob ataque* (2022); a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) chegou a denunciar o governo brasileiro ao Tribunal Penal Internacional em Haia, na Holanda, só para citar dois exemplos. A situação dos povos indígenas no Brasil, em especial dos Yanomami, foi pauta de nossa conversa no programa *Diálogo do Dia*, no mês de abril de 2022.

sociais destes povos. Entende-se que, mesmo com a luta contínua pela existência, os Yanomami continuam morrendo em silêncio, ignorados por todos, como já denunciava Kopenawa a Bruce Albert há décadas. Embora, os gritos por socorro não tenham cessado, em especial, nos últimos anos, suas vozes não ecoaram para além da densa floresta que recobre as fronteiras do país, "[...] infelizmente, estamos revivendo uma tragédia evitável. E, novamente, o genocídio marca a [re]existência dos Yanomamis [...]" (TERENA, 2023).

Retomando a assertiva de Kopenawa na epígrafe desse texto, vê-se que o conhecimento promoverá a transformação de um pensamento orientando por um viés colonizador, por um pensamento decolonial[5]. Como afirma Kopenawa ao acessarmos os conhecimentos ancestrais dos indígenas as nossas ideias a seu respeito "[...]deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir" (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76). Comungamos dessa perspectiva de Kopenawa, pois o desconhecimento, a ignorância é o principal elemento motivador de preconceitos, pois nós humanos, normalmente tememos o desconhecido e, a partir desse temor, construímos nossas narrativas sobre o que nada sabemos.

O desconhecimento está na ausência de apreensão da cultura como um fenômeno humano em perene transformação, o que torna, por demais, complexo a compreensão das atualizações das formas de ser e viver destes povos, gerando ora afirmações do tipo: "ele não é mais índio"; "não me parece índio"; "perdeu a cultura, portanto, perdeu a identidade", sendo que tais discursos, baseados na ideia de pureza cultural, nega a existência dos indígenas na contemporaneidade e sustenta a negação de direitos sob o pretexto de que não são mais "índios"; ora afirmativas enfatizando a necessidade de "deixar de ser índio" para tornar-se brasileiro e, portanto, civilizado e produtivo segundo a lógica capitalista. Tais afirmações não são palavras esvaziadas, mas elas traduzem uma compreensão que se constrói do outro/sobre esse outro a qual orienta os olhares sombrios e distorcidos sobre os indígenas. Nesse cenário a interrogação que se coloca é, como transformar esse cenário de desconhecimento, de ideias errôneas, equivocadas acerca das populações indígenas no país por meio de uma educação intercultural?

É certo que, para transformar a perspectiva que orienta o ensino da temática indígena na educação básica se faz necessário que mudanças sejam realizadas no ensino superior, na formação docente, pois certamente, a história indígena não fará parte da

[5] Emprego o termo *decolonial*, conforme proposto por Walsh (2008, 2009), quer seja, uma compreensão que vai além do resistir, impulsionando o insurgir e o reconstruir "novas formas e lógicas de conhecer, pensar, ser e viver" (WALSH, 2008, p. 150).

escola se não fizer parte da formação de professores, dos cursos de licenciatura, das formações continuadas de docentes. Desta forma, torna-se urgente e necessário que tanto a formação inicial quanto a continuada possibilitem o estudo da História Indígena e da Literatura de autoria Indígena aos professores e futuros professores, para que conheçam a diversidade de etnias, bem como a singularidade de cada povo ao mesmo tempo em que se apropriam dos processos históricos vivenciados por esses.

De posse dos conhecimentos produzidos podemos compreender os povos indígenas como sujeitos históricos, com culturas e saberes distintos e não inferiores. Só com docentes sensibilizados e com esses conhecimentos, poderá se almejar a transformação desse imaginário social, pautado por ideias cristalizadas e generalizantes sobre os indígenas que tanto tem fomentado a ignorância, a violência e o genocídio.

Diante de tal constatação foi que executamos os projetos voltados a educação intercultural. As experiências com o tema ocorreram por meio de oficinas, seguindo a perspectiva de pesquisa-ação, portanto, inicialmente busca-se propiciar aos/as graduandos/as o estudo da Nova História Indígena, da Literatura Indígena e, posteriormente, por meio da *práxis,* ampliou o debate junto à educação básica, ou seja, o movimento não se reduziu aos estudos teóricos, mas fez deste um orientador de ações concretas em sala de aula, por meio das oficinas.

Sistematizar tais experiências em narrativas, se dá pelo fato de acreditarmos que podemos contribuir com a construção de perspectivas epistemológicas e didáticas que permitirão romper com os dilemas que envolvem o tema no campo educacional. Sabe-se afinal, não podemos falar sobre os povos indígenas somente no Dia dos Povos Indígenas[6] e muito menos, usar essa data para reforçar leituras equivocadas e/ou negativas sobre os povos indígenas.

O termo *índio* já há muito tem sido questionado pelos indígenas, por não os representar e por ser um termo mantenedor de uma compreensão colonialista acerca destes povos. Vale entender, para não contribuir com a manutenção de compreensões errôneas, o termo *índio* não representa os povos indígenas, Daniel Munduruku chega a afirmar que não existem índios no Brasil, mas povos indígenas. E essas palavras são distintas, não são sinônimos. *Indígena* e *índio* têm sido adotados como estratégia política

[6] Em 2022, a então deputada federal indígena, Joenia Wapichana (REDE-RR), propôs um projeto de lei, aprovado pelo legislativo, mas não sancionado pelo executivo, que mudava o nome da data para Dia dos Povos Indígenas, tal veto ao projeto derrubado pelo Congresso passando a valer a Lei 14.402 de 2022 que alterou o nome de Dia do Índio para Dia dos Povos Indígenas.

pelos indígenas. Nesse processo, tais termos têm sido ressignificados e passam a ser aceitos, não em substituição ao nome do povo, mas como elemento que facilita a articulação entre povos diferentes e, por dar visibilidade à luta. Ao assumir o termo *indígena* ou *índio*, afirma Luciano (2006, p. 31), "não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia", portanto, vale ressaltar novamente, é melhor usar o nome do povo a qual nos referimos.

Portanto, alterar a forma, as categorias que se usa quando se refere a estes povos torna-se uma ação primordial, pois, a palavra não é neutra, está carregada de significados, os quais contribuem para a construção da consciência histórica sobre eles. Categoria como povo, é, portanto, mais adequada, como salienta Daniel Munduruku:

> Quando falamos em povo, a coisa muda de figura, um povo, além de todas as características próprias, traz consigo o fato de ser autônomo. Ou seja, não depende da cultura da sociedade que o hospeda. Pode-se, portanto, dizer algo sobre o povo Munduruku, Xavante, Kayapó, Guarani etc. Cada um deles traz consigo uma marca que os localiza no tempo e no espaço e lhes dá capacidade de andar autonomamente por este mundo, como tem sido desde o princípio. Nesse sentido, todos eles são povos autônomos, independentes. Brasileiros sim, porém, brasileiros diferenciados, porque têm um caminho pautado na tradição, que vai muito além do nome Brasil (2017, p. 21).

Nesse sentido, almeja-se que este texto se constitua em um norte para docentes da educação básica acerca das múltiplas possibilidades didáticas que permitem fazer da interculturalidade um espaço de efetivo diálogo sobre o tema e com o tema. Portanto, procura-se, na sequência, apresentar aos nossos colegas professores, caminhos e recursos para transformar a abordagem dada ao ensino de história indígena.

Ensino Intercultural: a Literatura Indígena como caminho para rever o ensino de História Indígena

> A ideia de que o Brasil tem que suprir o mundo, aquela velha ideia de que nós somos o celeiro do mundo, tomou conta, retomou as linhas tradicionais do colonialismo, e nós estamos dentro mesmo dessa coisa abissal. Nós somos a parte do mundo que está condenada ao subdesenvolvimento e a reproduzir a força de trabalho em condições análogas à escravidão, com nossa paisagem disponível para ser assaltada para suprir a demanda do mercado internacional (KRENAK, 2017, p.22-23)

As reflexões de Krenak caminham no sentido de nos inquietar e impulsionar reflexões sobre o que nos parece óbvio, mas quando refletimos a partir da lógica proposta por Krenak, entende-se que as estruturas da colonialidade continuam a nos orientar. E o autor questionar não somente o lugar que recebemos (que nos foi delegado pelo processo

colonial) no jogo econômico, mas as consequências desse processo para a existência da natureza e consequentemente da vida. E aqui emprega-se o termo *natureza* conforme é compreendido por muitos pensadores indígenas, entre eles Krenak, de que "[...] não existe separação entre humanos e aquilo que a idade moderna chama de natureza. Nós somos natureza" (KRENAK, 2017, p.31).

A Literatura Indígena engendra movimento decolonial ao apresentar outras formas de pensar, de ser, de atuar, de viver e de entender o mundo e os seres que o habitam, por meio de uma forma única de produzir literatura. Uma literatura ancestral, assentada na oralidade é mecanismo de resistência e interlocução com a sociedade não indígena, portanto, ela nos possibilita compreender as identidades indígenas no século XXI, não a partir de um olhar cristalizado, folclorizado já perene no imaginário coletivo, mas a partir da dinâmica destes sujeitos subalternizados.

> A literatura indígena brasileira desenvolvida a partir da década de 1990 é um dos fenômenos político-culturais mais importantes de nossa esfera pública e se insere nessa dinâmica ampla de ativismo, militância e engajamento de minorias historicamente marginalizadas e invisibilizadas de nossa sociedade, que assumem o protagonismo público, político e cultural enquanto núcleo de sua reafirmação como grupo-comunidade e, em consequência, de enfrentamento dessa situação de exclusão e violência vividas e sofridas (DORRICO; DANNER; CORREIA; DANNER, 2018, p. 11).

A Literatura Indígena é condição essencial para promover uma aprendizagem decolonial, quer seja, uma aprendizagem alicerçada nos saberes, fazeres e modos de resistir, existir e coexistir dos subalternizados. Portanto, a Literatura Indígena precisa ser compreendida como uma condição necessária para substituir abordagens históricas que não contribuem para o entendimento de: quem são? Como pensam? O que pensam? E como vivem esses povos na atualidade? Para tanto, busca-se construir uma narrativa didática e, em certos pontos, pormenorizada das experiências, afinal, o objetivo primordialmente aqui é falar com os educadores e futuros educadores.

E, vale salientar que, na atualidade, tem-se um número significativo de obras, de autores de mais de 20 etnias, as quais podem ser facilmente encontradas[7]. As narrativas produzidas pelos indígenas se colocam como interlocutoras da Nova História Indígena ao trazer a perspectiva dos próprios sujeitos, não narradas por outros, mas por eles mesmos.

[7] Foi organizado em 2019 por: Alina Franca; Daniel Munduruku; Thulio Gomes a Bibliografia das Produções Indígenas do Brasil que pode ser acessado livremente no site da livraria Maracá - Conectando Saberes. Disponível no site: https://www.livrariamaraca.com.br/bibliografia-das-publicacoes-indigenas-do-brasil/. Acesso em: 02.06.2023. É um espaço superinteressante e auxilia na escolha de obras para serem usadas nos diálogos sobre a temática.

Nesses escritos discorrem, não somente sobre si mesmos, suas culturas, suas relações com o espaço natural, sobre o estar no mundo, os movimentos de resistência, as lutas cotidianas, mas ainda suas visões acerca das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos, os quais são compreendidos como parte integrante da mãe terra.

Assim sendo, é urgente que a história indígena - por meio da Nova História Indígena e da Literatura Nativa - faça parte do ensinado e aprendido no espaço educacional, para aprendermos não apenas sobre o indígena, o diferente, mas sobre quem é o não indígena, quais as suas origens, qual a história de cada um desses povos não indígena e o entrelaçar delas com a dos povos indígenas. Dessa forma compreenderemos nossas origens e, ainda mais, sobre quem somos, passando a efetivar-se uma práxis intercultural crítica[8]. Abrir-se a essa perspectiva de compreensão exige um movimento de descolonização do olhar, das imagens que possuímos sobre esse outro, pois como afirma Daniel Munduruku (2016), a sociedade não indígena questiona o movimento de atualização, o uso das tecnologias e dos códigos da sociedade não indígena pelos povos indígenas, pois compreendem que esse movimento é fator de desintegração cultural e, consequentemente, leva à perda da identidade. Porém Daniel Munduruku (2017) afirma que é o contrário:

> [...] É a não utilização desses instrumentos que faz com que a cultura esteja em processo de negação de si mesma. Portanto, caminha para um fim. Na sua dinâmica, a cultura precisa se atualizar para se manter permanentemente nova, útil e renovada (MUNDURUKU, 2017, p. 119).

E foi isso que os povos indígenas fizeram ao longo de toda a História do Brasil. “O que é resistir ao extermínio ao longo de 500 anos, se não uma constante necessidade de atualizar” (MUNDURUKU, 2016. 3min:10s.)

É preciso substituir paradigmas construídos ainda no período colonial, os quais orientam, não somente nossas representações sobre esse outro, nosso desconhecido indígena, mas a vida prática, por meio de uma total falta de empatia com as causas que dizem respeito às distintas etnias da atualidade. Somente assim trilhará novos caminhos e, numa práxis orientada pela história indígena, certamente as narrativas indígenas estarão inseridas no processo de aproximação dos diferentes saberes. Nesse sentido, esse diálogo

[8] Para melhor entender o conceito de interculturalidade crítica ver TUBINO, Fidel. *La Interculturalidad Crítica como Proyecto Étnico-Político*. Disponível em: http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf.

constitui-se uma condição necessária para que tenhamos uma práxis intercultural, tão valorizada nos discursos e tão distante das experiências formativas.

Do nosso ponto de vista, através da história indígena é possível abrir uma grande oportunidade para romper com esse ciclo que tem perpetuado nos diferentes espaços educacionais, representações e identidades indígenas que nada têm a ver com os povos da atualidade. Essas representações, longe de ficar no campo das ideias, impacta diretamente as ações da sociedade e do Estado para com esses povos, que tendem a valorizar uma cultura exótica, estilizada e até folclorizada Isso tudo acontece ao mesmo tempo que continuam a ignorar os povos indígenas da atualidade, não reconhecendo a atualização das culturas e das identidades étnicas a luta por direitos ancestrais.

Da colonialidade do saber ao saber decolonial: as experiências concretas com a temática indígena.

A trajetória que se percorreu com os graduandos para empreender a transformação dos olhares e das narrativas acerca dos indígenas, foi da 'nova' História Indígena à Literatura Indígena, finalizando com as oficinas nas escolas de educação básica. Esse movimento permitiu aos acadêmicos/as se apropriarem dos debates teóricos acerca dos conceitos de cultura, identidade e etnogênese, tão caros à compreensão dos povos indígenas no século XXI, e, ainda, conhecer as realidades socioculturais - os modos de resistir e existir - de alguns povos.

Nesse contexto a categoria de análise, etnogênese, se torna essencial para compreender os povos indígenas. Segundo Oliveira (1999, p. 18), a etnogênese abrange "(...) tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já conhecidas", não sendo, esse movimento privilégio de um povo ou de uma cultura. Embora seja uma discussão recente, esse fenômeno se apresenta desde o período colonial. A dominação desencadeou diversos processos de etnogênese, quer seja, a construção/reinvenção histórica de novas identidades. Todavia, vale ressaltar que, o processo de etnogênese não é produto exclusivo do período posterior à chegada do europeu a América -, mas das relações entre diferentes grupos, assim, torna-se inconcebível pensar no espaço pré-colonial como um espaço segmentado e rígido, como uma fronteira de sociedades puras (BOCCARA, 2002).

No planejamento das oficinas, definiu-se previamente as etnias e os aspectos a serem estudados, pois, devido à diversidade de povos indígenas existente no Brasil, abordar, mesmo que um aspecto cultural de todos torna-se uma empreitada impraticável,

e invariavelmente leva a concepções generalizantes e até distorcidas da realidade, portanto, aqui vale um apontamento, o Brasil possui mais de 300 povos indígenas, os quais falam centenas de línguas, portanto, é uma complexa diversidade com múltiplas experiências históricas que não cabem em atividades genéricas, que por vezes empregou-se no Dia dos Povos Indígenas.

O estudo das etnias[9], previamente definidas, teve como finalidade conhecer e compreender suas trajetórias históricas; os problemas que vivenciam na atualidade; identificar suas lideranças dentre outros aspectos, para embasar a construção do projeto de ensino e, posteriormente, a confecção do material didático, a ser usado para abordar com os estudantes da educação básica, a especificidade e o universo de cada povo indígena.

Uma das preocupações, ao preparar cada oficina, era que a ação contribuísse para se compreender a especificidade de cada povo, rompendo com a ideia de 'índio genérico', 'tudo igual', evidenciando que cada grupo possui elementos que o identifica enquanto etnia e o diferencia de outras. Uma segunda preocupação foi com a abordagem, essa deveria romper com a concepção de cultura original, pura, e mesmo com a ideia de que existe 'um índio mais índio que outro' ou 'índio que não é mais índio', enfatizando que a transformação é intrínseca a toda sociedade, indígena[10] e não indígena, quer seja compreender "[...] o indígena como sujeito histórico que age conforme sua leitura de mundo, baseada tanto em códigos socioculturais quanto nas experiências desencadeadas pelo contato" (WITTMANN, 2015, p. 17).

Ao todo foram realizadas oito (08) oficinas[11] com estudantes de escolas públicas da cidade de Iporá, Goiás, as quais abordaram a arquitetura/moradia dos povos Ye´kuana, Kamaiurá Yanomami e Tukâno; a pintura e o grafismo corporal dos povos Kamaiurá, Assurini e Pataxó; A lenda do dia e da noite, do povo Karajá, oficina baseada na obra: *A lenda do dia e da noite* de Rui Oliveira; Etnias do Xingu e uma oficina sobre o povo Munduruku, a qual foi elaborada a partir das obras de Daniel Munduruku[12], especialmente

[9] Optou-se por não elencar todas as leituras realizadas na preparação de cada oficina, uma vez que demandaria muito espaço. Além das obras, citadas ao longo do texto, muitas outras foram usadas no planejamento das oficinas.

[10] Uma boa opção para iniciar essa discussão é o curta #menospreconceitomaisundios e a obra de Daniel Munduruku. *Mundurukamdo 2*: Conversa com educadores. Uk´A, 2019.

[11] Inicialmente as oficinas foram pensadas para estudantes do ensino fundamental II das escolas parceiras do Subprojeto do Pibid, mas depois foram adaptadas para o fundamental I a pedido de docentes.

[12] *O diário de Kaxi: um curumim descobre o Brasil*; *Meu Avô Apolinário*; *Histórias de Índio; Mundurukando 2.*

da obra *Kaba Darebu*[13]. Para todas as oficinas as/os acadêmicas/os elaboraram materiais didáticos específicos, tendo como base as leituras sobre cada povo. Embora tenham sido realizadas oito (08) oficinas, focar-se-á aqui em apenas três: moradias; grafismo e sobre o povo Munduruku.

Não é nosso objetivo nesse texto somente discorrer sobre as oficinas, tem-se o propósito aqui de socializar essas experiências, bem como contribuir com a construção de uma compreensão de que é possível inserir a temática no espaço educacional a partir de diferentes perspectivas que foquem o povo e não o indígena ou como comumente ouvimos "os índios". Falando dessa problemática em romper com a ideia de 'falar dos índios' Silva (2015, p.23) afirma:

> [...] as dificuldades de professores e demais profissionais da educação básica consistem, particularmente, em responder à questão de como caracterizar com clareza e correção as sociedades indígenas em seus aspectos comuns, ressaltando, entretanto, a singularidade de cada uma delas, sem reforçar estereótipos e preconceitos.

Portanto, aqui, ao fazermos a defesa de uma proposta que inclua a Literatura Indígena, é por considera-se que, por meio das obras de escritores indígenas, é possível falar de um povo, uma vez que a Literatura Indígena se constitui em uma produção que carrega intensas conexões com o povo. Sabe-se que, o indivíduo ao escrever, tem como alicerce de sua narrativa, a cultura, os saberes, as vivências, as histórias, as lutas de seu povo, a ancestralidade.

A oficina *Grafismo Corporal Indígena* abordou a especificidade dessa pintura corporal que usa símbolos e traços geométricos com carregam em si significados de pertencimento a um determinado povo. Tanto o grafismo como a pintura corporal utilizam-se do corpo como suporte para a sua produção, embora possam ser usadas, também, em objetos da cultura material. Essa manifestação cultural vai muito além do seu aspecto estético, ritualístico, pois possui função de demarcador da identidade étnica, de distinção etária e de gênero, sendo, portanto, constitui-se em um código, em uma linguagem que comunica ao outro uma informação sobre o sujeito que a utiliza.

Na oficina buscamos apresentar aos estudantes os principais elementos naturais, cosmológicos e culturais que influenciam na elaboração da pintura e dos traços geométricos de forma que compreendessem as especificidades de cada grupo quanto à confecção e ao uso dessa linguagem. Assim, essa oficina buscou dialogar com os

[13] MUNDURUKU, Daniel. *Kaba Darebu*. São Paulo: Brinque-book. 2002.

estudantes sobre as diferenças existentes entre as etnias Assurini, Karajá e Pataxó a partir do grafismo por meio de diferentes materiais didáticos produzidos para a oficina como: grafismos das etnias reproduzidos em cerâmica; impressos em MDF; materiais concretos como urucum, Jenipapo, carvão; exposição fotográfica das etnias com suas respectivas pinturas; mapas para a sua localização, dentre outros recursos. Ao final desta oficina e da oficina sobre moradias, os estudantes foram convidados a escolher um elemento para reproduzir em desenho[14], identificando a etnia e outras informações que considerasse importante.

A oficina *Moradia Indígena*, por sua vez, preocupou-se em debater com os estudantes os diferentes tipos de casas e seus formatos, desfazendo assim o conceito de "oca[15]" como moradia única de todos os indígenas, por meio da apresentação dos vários formatos de casas e suas disposições nas aldeias. A arquitetura indígena foi abordada a partir de aspectos das moradias das etnias Tukâno, Ye'Kuana, Yanomami e Kamaiurá[16] e permitiu discutir sobre a diversidade de modelos, de sentidos atribuídos às casas indígenas, bem como sobre o tipo de material empregado nas construções. Por meio da oficina os/as acadêmicos/as apresentaram as diferenças que caracterizam cada grupo de forma a romperem com a ideia de índio genérico, pois, concordamos com a assertiva de Luciano (2006, p. 31) que "[...] a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual".

Os materiais didáticos produzidos pelos/as acadêmicos/as para as três edições da oficina consistiram em: desenho das plantas das casas em papel A3; maquetes das casas, produzidas com palha de vassouras; Jogo da memória; marcadores de páginas com informações sobre os três tipos de moradias: a antropomorfa; a circular e a retangular.

A oficina sobre o povo Munduruku foi adaptada a partir da obra de Daniel Munduruku, *Kaba Darebu*, sendo que está oficina, e a oficina sobre os Karajá, foram as duas pensadas desde o início para turmas do Ensino Fundamental I, sendo estas executadas em duas escolas estaduais da cidade para diversas turmas. A partir dos estudos

[14] Vale ressaltar que tais oficinas foram executadas com estudantes do Ensino Fundamental II e posteriormente com estudantes do Ensino Fundamental I, daí o uso de muito material visual e a produção de desenhos.
[15] O termo *oca* é de origem Tupi, portanto não é um termo comum a todos os grupos indígenas.
[16] Vale ressaltar que na primeira e na terceira oficinas, as etnias escolhidas foram: Tukâno, Ye'Kuana e Kamaiurá e na segunda Tukâno, Ye'Kuana e Yanomami.

bibliográficos sobre o povo Munduruku e da obra[17], os/as acadêmicos/as adaptaram a história para que ela pudesse ser contada usando fantoches (cada personagem da obra ganhou o seu representante); maquete da aldeia; além de um cordel produzido especificamente para a oficina sobre o referido povo. O cordel indígena, de autoria do egresso do curso, Uenes Henrique Andrade, baseado no livro *Kaba Darebu*.

Para quem não me conheci
Meu nome é Kaba Darebu
Vivo nas margens do Tapajós
Na aldeia do povo Munduruku
Criando vários animais
Aqui tem cutia, paca, capivara e tatu.

Temos vários animais
Animais esses de estimação
Pintamos também o rosto
Representando a caça, pesca ou momento de tensão.
Tem outros animais que caçamos
Após seguir seu rastro no chão.

Mais especificamente
Vivemos na floresta amazônica
Gostamos muito da natureza
Vivemos na simplicidade
Apreciando apenas sua beleza

E quando me perguntam se gosto daqui
Respondo de imediato
Sim, com toda certeza.

Sim, nossa casa está na mata,
Nela gostamos de brincar
Minha mãe quando vai pegar milho
Meu pai vai a pescar
É sempre para comermos
Temos também o que caçar.

Zelamos por nosso mundo
Não gostamos de desmatamento
Pois temos toda certeza
Que assim virá o aquecimento
E assim não nos manteremos vivos
Devido à falta de alimento.

[17] A escolha desta obra para a oficina ocorreu a partir de uma outra atividade realizada ao longo dos anos de 2014 e 2015, denominada Cantinho da Leitura. Nestes espaços, organizado embaixo de uma árvore no espaço livre da escola, os acadêmicos/as apresentavam aos estudantes do Ensino Fundamental I, para leitura, diferentes obras de autores indígenas e sobre a temática racial. Neste espaço as obras de Daniel Munduruku como: *Kaba Darebu*; *O diário de Kaxi: um curumim descobre o Brasil*; *Meu Avô Apolinário* e *Histórias de Índio* estavam entre as obras usadas. Quando docentes de outras duas (02) escolas solicitaram a realização de uma oficina sobre o tema, para turmas do Ensino Fundamental I, escolheu-se adaptá-la, pois durante o Cantinho da Leitura, observou-se a curiosidade dos estudantes pela obra, eles sempre pediam que a mesma fosse lida nos encontros.

A partir destes recursos, e com o auxílio de um mapa etnográfico, bem como de uma fotografia, em tamanho A3 do autor, sua biografia e palavras na língua Munduruku a oficina se desenvolveu com intensa participação e olhares curiosos dos pequeninos/a, sentados/as no pátio da escola[18].

Embora, cada oficina tenha um tema, foi nossa preocupação durante a elaboração das mesmas proporcionar aos estudantes o contato com a história de cada povo, a localização geográfica de sua terra e outros aspectos relacionados à atualidade. E, ao final desse trabalho, pode-se afirmar com certeza, as experiências empreendidas levaram aos estudantes a conhecer a temática indígena a partir da singularidade de cada povo, rompendo com saberes equivocados, desatualizados e genéricos.

Considerais finais

É fato que mudanças têm acontecido nos últimos anos, impulsionadas pelo Movimento Indígena; pelo debate proposto pela Nova História Indígena; pela Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica; pela presença dos indígenas nas universidades, na política e pela literatura produzida pelos indígenas. Todavia, ainda há um caminho a percorrer para que tais mudanças possam transformar a compreensão de docentes e da sociedade em geral acerca dos povos indígenas.

É certo que as oficinas proporcionaram aos estudantes da educação básica o acesso a outras histórias sobre os povos indígenas e aos acadêmicos/as, futuros docentes, suas compreensões sobre os povos indígenas foram profundamente transformadas, o que orientará a sua práxis.

Empreender um movimento decolonial no campo das ideias e do conhecimento constitui-se em condição necessária para compreendermos o movimento de atualização dos povos indígenas como parte de sua resistência histórica pelo direito de existir. E, nesse processo, a Nova História Indígena e a Literatura Nativa tornam-se caminhos a serem trilhados, pois contribuem para produzir questionamentos acerca do que sabemos e pensamos; de como representamos; do lugar que ocupam em nossa consciência histórica os povos indígenas e, consequentemente, do lugar que reservamos a eles na História, nos espaços educacionais e na vida prática.

[18] Optou-se por não utilizar nenhuma imagem dos estudantes por não termos a autorização para divulgação.

A violência contra os povos indígenas é histórica, às vezes velada, outras escancaradas, todavia, observa-se uma ampliação e diversificação dos espaços de resistência (uso de mídias, redes sociais, movimentos organizados, política, literatura e outros), dentre esses, a Literatura Indígena/Nativa tem se destacado como mecanismo de luta, visibilidade e espaço de narrativas. Por meio da literatura, afirma Munduruku (2019)[19] "(...) podemos ajudar a sociedade brasileira a entender-nos a partir de nossas perspectivas." Então, que comecemos por nossas leituras - e a literatura indígena está à espera de leitores - para, posteriormente, temos nossas ideias e conhecimentos transformados e assim entender, o que propõe Kopenawa na epígrafe deste texto, o conhecimento é a alternativa para rompermos com a indiferença e com as práticas genocidas praticadas contra os povos e as florestas.

Referências

ALMEIDA, Maria R. C. de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BOCCARA, G. Colonización, resistência y Etnogénese en las Fronteras Americanas. In: BOCCARA, G. (Org.). *Colonización, Resistência y Mestizaje en las Americas (siglos XVI-XX)*. Lima, Peru, 2002. Pp.47-76.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea*: criação, crítica e recepção, 2018.

FERNANDES, Joana. *Índio*: Esse Nosso Desconhecido. Cuiabá: Editora da UFMT, 1993.

FREITAS, Madalena Dias Silva; MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. Diversidade Étnico-Racial da Educação Básica: perspectivas renovadas ou manutenção a tradição'? SILVA, P. Junqueira da. FERREIRA, M. L. de Oliveira; SILVA, F. D. Sousa; NASCIMENTO, D. T. Ferreira. *Estado, Diversidade e Direitos Humanos na Educação*. Goiânia: Kelps, 2018.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. *Educação & Linguagem*. v. 15, n. 25, pp. 266-276, jan.-jun. 2012

JEKUPÉ, Olívio. Literatura Nativa. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea:* Criação, Crítica e Recepção. Porto Alegre: Editora Fi. 2018.

[19] Fala no Simpósio Temático: Memória, História e o Ensino de História Indígena: pluralização de perspectivas e enunciação de outras narrativas a partir do protagonismo e autoria indígena no *III Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina,* ocorrido na Universidade de Brasília, em 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Coleção Tembeta*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2017.

LUCIANO, Gersen dos Santos. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. MEC/UNESCO. Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Mais de cinco mil atendimentos médicos foram realizados em um mês no território Yanomami*, 20.02.2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/fevereiro/mais-de-cinco-mil-atendimentos-aos-indigenas-yanomami-foram-realizados-em-um-mes-no-territorio. Acesso em: 23.02.2023. 08:50.

MONTEIRO, John M. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. GRUPIONE, L. D. B. (Orgs.). *A Temática Indígena na escola:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/UNESCO, 1995. Pp.222-226.

MONTEIRO, J. Manuel. *Tupis, Tapuias e Historiadores*: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp. Campinas, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. Faces da Oralidade: Escrita e imagem - Mekukradjá - *Circulo 1. Itaú Cultural,* 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bBzD4Zl_-A0. Acesso em: 27.04.2019. 33min:15s.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2*. Roda de conversa com educadores. Lorena: UK´A, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma "etnologia dos índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). *A viagem da Volta*: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Comp.). *La Colonialidad del Saber*: eurocentrismo y ciências sociales. Perspectivas lationoamericanas. Buenos Aires: CLASO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Pp. 121-151.

TERENA, Maurício. Uma vida marcada pela morte: a tragédia anunciada do povo Yanomami. *Carta Capital*. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/zumbido-justica-antirracista/uma-vida-marcada-pela-morte-a-tragedia-anunciada-do-povo-yanomami/. 15.02.2023. Acesso em: 23.04.2023. 08:50.

TUBINO, Fidel. *La Interculturalidad Crítica como Proyecto Étnico-Político.* Disponível em: http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf.

WITTMANN, Luisa T. (Org.). *Ensino (d) e História Indígena*. São Paulo: Autêntica, 2015.

Escolinha de capoeira na extensão universitária, possibilidades de diálogos (capoeira, História e Cultura Afro-brasileira e saberes ancestrais)

Marcelo da Silva Murilo[1]

Introdução

Em 15 de julho do ano de 2008, o Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional aprovou a inclusão capoeira como patrimônio cultural brasileiro, "do ofício dos mestres da capoeira no Livro dos Saberes, e da roda de capoeira no Livro das Formas de Expressão" (IPHAN, 2008).

A capoeira tem história e liga-se ao passado de lutas do povo brasileiro. Há muito tempo ela integra o conjunto das manifestações da cultura popular brasileira, com grande prestígio internacional; no entanto, tal reconhecimento ainda não havia sido institucionalizado pelo Estado brasileiro. Tal repercussão, não muda a dura realidade da sociedade brasileira: como resultado de um racismo sistêmico, ainda há muito preconceito e estigma pesando sobre os ombros daqueles que praticam a capoeira, e até mesmo daqueles que dela vivem.

Em 2003, o povo brasileiro, e em especial a população negra havia saído vitoriosa com a publicação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro. A nova lei alterou a LDBEN (Lei nº 9.394/96) e incluiu a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial da Rede de Ensino. Pouco mais de cinco anos depois, o reconhecimento oficial obtido pela capoeira veio somar-se à conquista de 2003.

A ideia do projeto "Escolinha de capoeira" nasceu da necessidade de construção, no âmbito da universidade, de um espaço de vivência e prática da capoeira numa abordagem educativa e pedagógica, de modo a proporcionar o exercício o ensino e a aprendizagem da capoeira, a reflexão e a circulação de saberes relativos à História e Cultura Afro-brasileira, por meio da participação da comunidade.

[1] Professor associado do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (Ufac)

Considerar que todo e qualquer espaço de convívio e trocas sociais pode vir a ser um espaço de formação antirracista, abriu a minha mente e me oportunizou vislumbrar um leque de possibilidades. Reconheci ser este um caminho para um possível encontro entre o ensino, a pesquisa e a extensão, por meio do diálogo entre a capoeira, a história e cultura afro-brasileira e os saberes ancestrais.

Compreendi que conceber um projeto capaz de promover a socialização de saberes culturais produzidos historicamente pela população negra do Brasil (da qual eu faço parte) ia ao encontro da valorização do protagonismo negro e do sentimento de pertencimento.

Escolinha de capoeira, um território valoroso de aprendizado e ensino das africanidades brasileiras.

A "Escolinha de capoeira" é um projeto de extensão universitária que desenvolvo na Universidade Federal do Acre desde 2019. O projeto está alocado na unidade do Centro de Educação, Letras. Trata-se de um projeto de fluxo contínuo que tem funcionado sem fonte de financiamento interno ou externo, mas com disponibilização de carga horária docente para o desenvolvimento das atividades nele previstas.

O projeto consiste em uma única ação: a realização de aulas práticas de iniciação à capoeira básica, entremeada pelo ensino de temas da história e cultura afro-brasileira e saberes ancestrais. A capoeira básica compreende os movimentos básicos da capoeira (ginga, aú, armada, martelo, benção, meia-lua de frente, meia-lua de compasso, esquivas, armada, entre outros). As aulas são gratuitas e abertas para toda a população local, seja ela pertencente à comunidade universitária ou não-universitária. O único critério de seleção adotado é a manifestação de interesse e o enquadramento do/da inscrito/inscrita na condição de aluno/aluna iniciante, ainda não ligado a processos formativos nos grupos e associações que atuam na cidade.

O critério "aluno/aluna iniciante" e a "não ligação a grupos e associações locais" é adotado para não desarticular o trabalho dos grupos locais, mestres e contramestres que vivem da capoeira por meio de suas associações, de seus projetos culturais e das mensalidades que seus alunos pagam; a escolinha de capoeira ao iniciar o aprendiz na capoeira básica, ajuda-o a dar os primeiros passos dentro da capoeiragem. Dalí por diante o aluno/aluna que se identificou com a luta, a filosofia de vida, arte e os valores da cultura, pode seguir seu caminho e se vincular a um determinado grupo ou associação de capoeira

para dar prosseguimento à sua formação, e quem sabe um dia, vir a se tornar um graduado, instrutor, professor, contramestre ou até mesmo mestre de capoeira.

Vale ressaltar que a escolinha de capoeira não dá formação propriamente dito, só faz a iniciação do aluno/aluna aprendiz. A formação é dada lá fora, por meio dos mestres, associações e grupos de capoeira que atuam na cidade.

A primeira edição do projeto teve início em 28 de junho de 2019. De lá até este ano de 2023, o projeto já teve ao todo quatro edições, sendo a segunda em 2020, a terceira em 2021 e a quarta está em andamento neste ano de 2023.

Sou capoeirista, nascido no Espírito Santo. Comecei a fazer capoeira no início de 2006, logo assim que cheguei (para morar) na cidade de Rio Branco, Acre. Comecei a fazer capoeira por necessidade. No momento de minha chegada ao Acre, eu estava com 35 anos de idade e nunca havia tido contato com a capoeira; mas naqueles tempos eu comecei ter o pressentimento, de que havia chegado o momento de enfrentar os meus fantasmas, por uma série de acontecimentos com os quais passei a me deparar naquele momento da minha vida, comecei a sentir a necessidade de fazer o enfrentamento dos meus próprios preconceitos, trabalhar minhas raízes afro-brasileiras, no intuito de ressignificar a ideia que eu tinha acerca da minha própria negritude. Foi quando me vi determinado a começar esse caminho de reencontro com a África que habita em mim e de um brasil que eu ainda não conhecia, por meio da capoeira. Comecei minha formação como aluno iniciante do mestre Geben (Geben de Souza Alborta), capoeirista respeitado e conhecido, membro da equipe de mestres do Grupo Internacional Capoeira Nagô, fundado pelo mestre Pequinês (Alexandre Ronan) em Goiânia, em novembro de 2001.

Em 2019 eu me tornei instrutor, instrutor Afro (meu nome de capoeira). Recebi minha corda no evento Mundial Capoeira Nagô, ocorrido em Goiânia. A corda de instrutor me trouxe novas responsabilidades. Já era chegada a hora de começar compartilhar os benefícios e aprendizados que a capoeira havia me proporcionado (saúde, visão de mundo, sabedoria, entendimento, sentimento de pertencimento, amizade, disciplina, determinação, perseverança, etc.). Foi então que tomei a iniciativa de agregar a experiência da capoeira no meu fazer profissional, no dia a dia do meu trabalho na universidade. Vi na extensão universitária uma boa oportunidade, uma porta que se abria, e nela vislumbrei a possibilidade, de por meio de um projeto específico, de caráter pedagógico, construir um espaço político para o exercício de um certo ativismo negro, capaz de contribuir no despertar de uma consciência negra em relação às questões étnico-raciais dentro e fora da universidade, junto às crianças, jovens e adultos.

Ao longo da primeira edição do projeto, foi de fundamental importância a colaboração do grupo (Grupo Capoeira Nagô/Acre).

O projeto nasceu como extensão das atividades que desenvolvo na área de ensino de história, mas foi de fundamental importância a colaboração do mestre Geben (que enquanto mestre de capoeira, se prontificou a supervisionar as aulas por mim ministradas), do grupo Capoeira Nagô/Acre e da professora e pesquisadora Andréa Maria Favilla Lobo (professora fundadora do curso de Artes Cênicas da Ufac), que ministrou aulas de corpo, movimento e expressão, nas duas primeiras edições do projeto.

Ao final do corpo do texto, antes das considerações finais, irei mostrar uma sequência de fotos de algumas edições do projeto.

A percepção da escolinha de capoeira enquanto território valoroso de aprendizado e ensino das africanidades brasileiras é inspirado no conceito de africanidades brasileiras desenvolvido pela professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (SILVA, 2005, p. 155-172). Silva (2005, p. 155) ao propor a aprendizagem e o ensino das africanidades, esclarece que "africanidades brasileiras" se refere "às raízes da cultura brasileira que têm origem africana" (SILVA, 2005, p. 155), ou seja, "africanidades brasileiras" diz respeito, " aos modos de ser, viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros" (SILVA, 2005, p. 155); abarca também as "marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia" (SILVA, 2005, 155).

Considerando tal perspectiva, me convenci de que a capoeira, nascida no Brasil e de raízes africanas, é (dentro de uma concepção antropológica e social) território privilegiado de elaboração e manifestação de africanidades brasileiras.

Mestre Pastinha (Vicente Joaquim Ferreira Pastinha), um dos mais representativos vultos da capoeira angola, em uma entrevista concedida ainda quando estava "vivo", nos esclarece que a capoeira é de "origem africana". Ele nos dá a entender que não há como parar ou sobrestar a capoeira porque ela é na sua essência, a expressão e exteriorização de múltiplos processos: alegria, luta, dança, resistência, entre outros. Assim ele diz: "ela está no íntimo do homem, quando ele encontra um rival, ele então se manifesta com ela em ato de luta, agora quando estamos em ato de alegria, ela passa a ser dança" (informação verbal)[2].

[2] Fala do mestre Pastinha em entrevista filmada. Não temos registro da data, mas a matéria pode ser vista no Canal Geração do Quilombo Capoeira (YouTube).

Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado), aclamado como criador da capoeira regional, em entrevista dada para uma rádio local na academia onde ministrada suas aulas, quando inquerido sobre a criação da capoeira regional baiana ele assim responde: "regional baiana é uma luta por mim criada" (informação verbal)[3]. Ele menciona que a capoeira regional baiana compreende a mistura de várias lutas que passaram pelo Brasil; também afirma que antes da capoeira regional baiana ele jogava capoeira angola. Mestre Bimba também menciona o caráter de espetacularidade da capoeira, que também se presta a apresentações públicas.

As afirmações de mestre Pastinha e do mestre Bimba ilustram bem uma das conclusões de Silva (2005, p. 156): a de que as africanidades brasileiras ultrapassaram o caráter de evento eminentemente material; segundo ela, as africanidades brasileiras se constituíram também nos processos de engendramento de tais eventos e "nos valores que motivaram tais processos" e que foram sendo ao longo dos tempos "incorporados pela sociedade brasileira" (SILVA, 2005, p. 156).

Ensinar a capoeira como síntese teórico/prática das africanidades brasileiras se traduz num esforço docente, rumo à desconstrução de falsas verdades sobre as manifestações da cultura afro-brasileira de origem africana, no mesmo momento que possibilita ao aluno/aluna aprendiz o redescobrir-se negro/negra e o afloramento da sua autoconsciência acerca do potencial e do significado de seu protagonismo na sociedade.

Gosto da ideia de associar a escolinha de capoeira às estratégias contemporâneas de ativismo negro. Tal fato demonstra a possibilidade de construção de dinâmicas de enfrentamento do racismo estrutural e institucional, por meio da construção de novos espaços de ação, movimentação e repercussão do "quilombismo", apregoado por Abdias Nascimento, como "genuínos focos de resistência física e cultural" e como práxis afro-brasileira (NASCIMENTO, 1980, p. 253-261).

Foram muitas as necessidades que me compeliram a propor e executar o projeto escolinha de capoeira. Dentre elas estão: a) a necessidade de consolidação de um espaço de vivência (e convivência) da cultura afro-brasileira no Campus da Universidade; b) a necessidade de contribuição (de forma objetiva) para descriminalização da capoeira e desmistificação da ideia tão difundida na nossa sociedade, de que capoeira é coisa de bandido; c) a necessidade de estabelecimento (na universidade) de espaços de empoderamento preto e de difusão da negritude; d) a necessidade de construção de novos

[3] Fala do mestre Bimba em entrevista para uma rádio local. Não temos registro da data, nem da emissora, mas a entrevista pode ser ouvida no Canal Geração do Quilombo Capoeira (YouTube).

espaços de ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira, por meio da não dicotomização entre teoria e prática; e) a necessidade de facilitação de espaços de reflexão e construção de novas epistemologias a partir de um olhar afro-centrado; f) a necessidade de valorização dos fazedores de cultura (mestres de capoeira, contramestres, professores, etc.), seus saberes e suas histórias de vidas.

Exemplo de temas desenvolvidos nas aulas de capoeira básica do projeto: ginga, movimentação, armada, aú, benção, martelo, meia-lua de frente, meia-lua de compasso, esquivas, cocorinha, rasteira, ponteira, o jogo da capoeira, a roda de capoeira, a função da palma, das canções e da musicalidade, a função do coro na roda de capoeira, saberes ancestrais e valores humanos, a capoeira na cultura afro-brasileira, capoeira, vida e cotidianidade, a capoeira na consolidação da fraternidade universal.

Exemplo de temas desenvolvidos nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira do projeto: introdução à história e cultura afro-brasileira (conceitos, histórias, sociedades e culturas), sabedoria e ancestralidade afro-brasileira, quilombos, cultura afro-brasileira e contemporaneidade, as contribuições da população afrodescendente na vida social, política, econômica e cultural brasileira, manifestações da cultura afro-brasileira no Brasil, ciência, natureza e ancestralidade.

Exemplo de objetivos desenvolvidos nas aulas ao longo das edições do projeto: a) promoção do desenvolvimento humano por meio do ensino dos fundamentos da capoeira (iniciação à capoeira básica contemporânea) e de temas relevantes da História e Cultura Afro-brasileira; b) reflexão sobre a história e cultura afro-brasileira de modo a possibilitar a construção de referenciais de pertencimento, pelo resgate de valores e saberes ancestrais; c) desconstrução de mitos e falsas verdades envolvendo a capoeira e a nossa história; d) desenvolvimento de atividades voltadas para a prática da capoeira e a difusão de saberes no campo das ciências humanas em geral (História, Educação, Educação Ambiental, Cultura Afro-Brasileira, etc.), numa abordagem transdisciplinar, por meio de aulas semanais de capoeira, de modo a contribuir na expansão das práticas de instrução, qualidade de vida, saúde e bem-estar social.

Imagem – 1: acervo do projeto.



Imagem – 2: acervo do projeto.



Imagem – 3: acervo do projeto.



Imagem – 4: acervo do projeto.



Imagem – 5: acervo do projeto.



Imagem – 6: acervo do projeto.



Imagem – 7: acervo do projeto.



Imagem – 8: acervo do projeto.

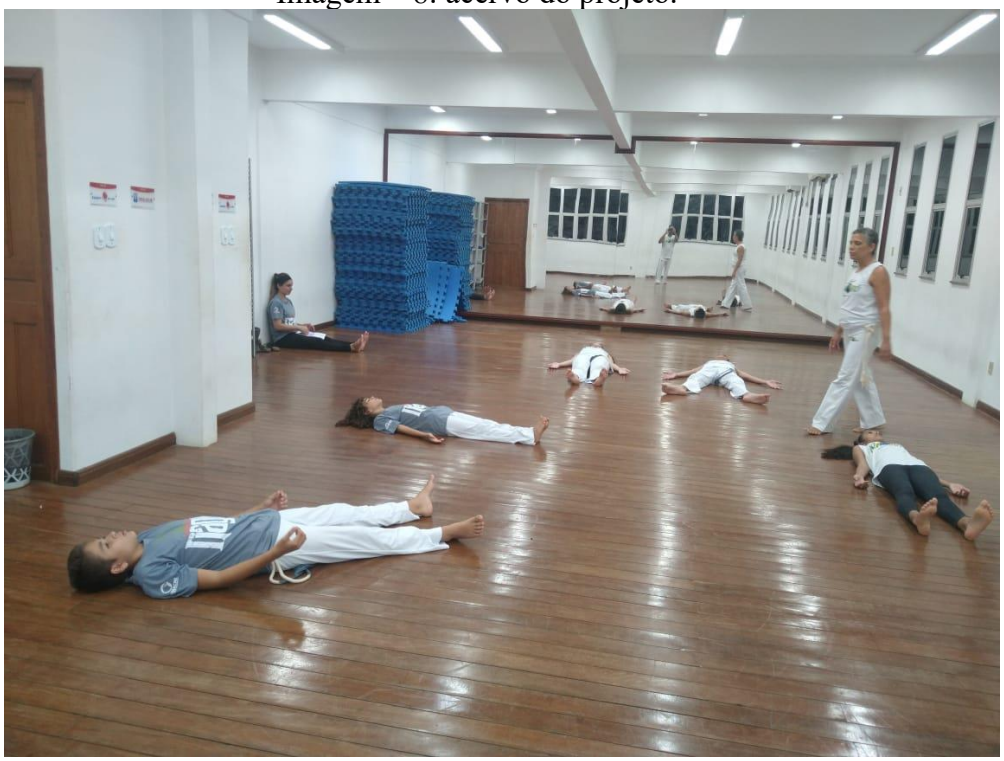


Imagem – 9: acervo do projeto.



Imagem – 10: acervo do projeto.



Imagem – 11: acervo do projeto.

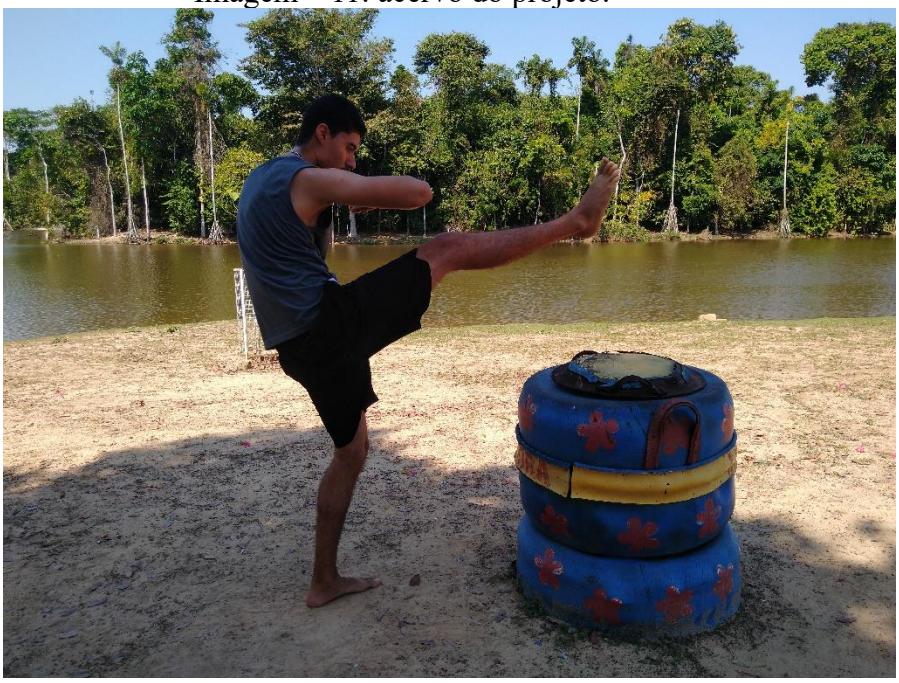


Imagem – 12: acervo do projeto.



Imagem – 13: acervo do projeto.

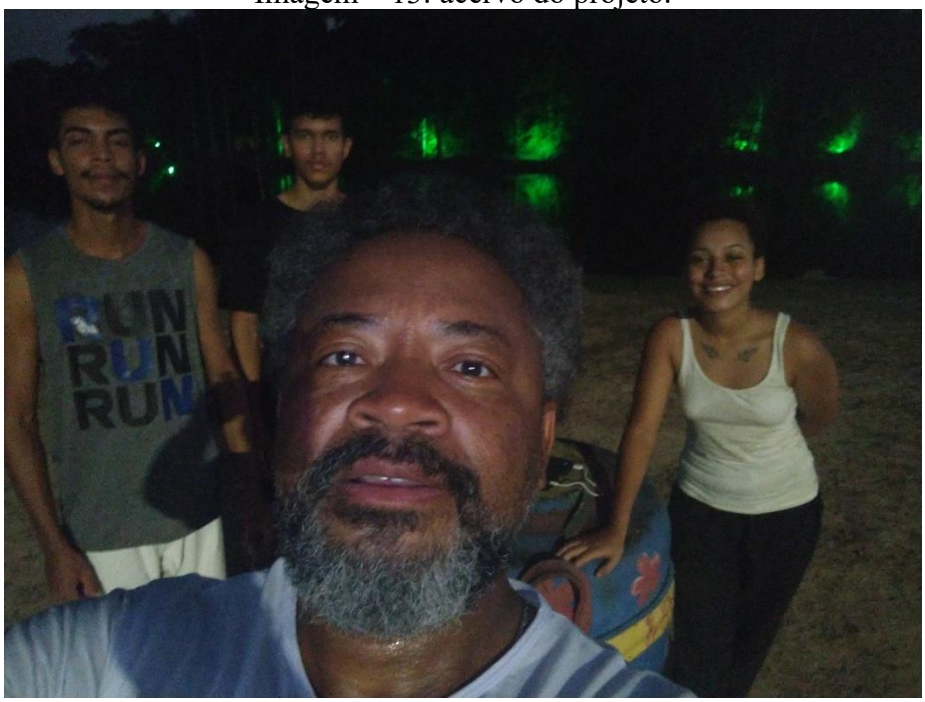


Imagem – 14: acervo do projeto.



Considerações finais

O trabalho desenvolvido na escolinha de capoeira da Ufac aparece como um dispositivo de enfrentamento político no que tange à busca de caminhos para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Emerge como uma proposta viável para o desenvolvimento de uma abordagem que não separa a teoria da prática, posto que o/a aluno/aluna iniciante vai poder sentir no próprio corpo em movimento e ação, o reverberar de elementos representativos de nossa ligação com nossos antepassados africanos.

As experiências pedagógicas com a capoeira por meio da transgressão em relação aos espaços convencionais de ensino e aprendizagem, funcionam como subterfúgios de luta, em meio ao constante desejo de mudança e da necessidade de encontro, reencontro ou redescoberta de nossa humanidade; aciona dispositivos de desnudamento das couraças que foram historicamente e progressivamente nos constituindo como coisa, produto, mercadoria, resultado dos efeitos perversos de uma ideologia sectarista, desagregadora e etnocida, que desde o passado até os dias atuais insiste em proclamar em alto e bom tom

herdeiros de uma suposta supremacia racial, forjando estratégias que ora silenciosamente, ora não, foi nos modelando, criando condições e oportunidades para que o racismo nos atravessasse como se fosse a lâmina afiada de uma espada de aço.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Dispositivos Constitucionais, Emenda Constitucional nº 11, de 1996, Emenda Constitucional nº 14, de 1996, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Regulamentações Pertinentes. Brasília, DF: Senado federal, 2005.

Geração do Quilombo Capoeira. Entrevista histórica do Mestre Pastinha [IMPERDÍVEL]. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pfb2AqduzI&t=136s>.

Geração do Quilombo Capoeira. A Capoeira regional nas palavras do próprio Mestre Bimba! [ENTREVISTA RARA]. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DuI_aAy1HDs&t=107s>.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Capoeira se torna patrimônio cultural brasileiro. Brasília, DF: IPHAN, 2008. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/2067>. Data de acesso: 18 fev. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980. (p. 253-261).

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: Kabengele Munanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p. 155-172).

Territórios e espaços plurais

(GRD 5 – online)

Patrimônio Cultural Material, Imaterial e Cultura Local: a elaboração e a ressignificação de saberes e experiências docentes

Miriã Lúcia Luiz[1]
Bruna Mozini Subtil[2]

Introdução

O artigo analisa experiências e saberes produzidos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo do curso de formação *Patrimônio Cultural e História Local: o município de Mantenópolis em foco*, ofertado entre os meses de junho e novembro de 2021. O referido curso objetivou contribuir com processos formativos de professores/as que atuam com a disciplina História na educação básica do município de Mantenópolis-ES,[3] ao focalizar a História local, os bens culturais e os lugares de constituição dos sujeitos.

Na perspectiva de uma formação continuada com professores, o curso buscou fortalecer vínculos identitários dos/as envolvidos/as de modo que as experiências produzidas nos momentos formativos fomentassem projetos a serem implementados durante o curso (presencial ou virtualmente) nas escolas em que os/as professores/as lecionavam para que, com crianças e adolescentes, partilhassem seus conhecimentos e ampliassem possibilidades de ensino e aprendizagem (UFES, 2021).

A noção a partir da qual se construiu e se materializou a proposta do curso e a escrita deste artigo considera que a realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação (SCHMIDT, GARCIA, 2003), por isso, a inserção do sujeito na comunidade da qual ele faz parte pode criar a sua própria historicidade. Para averiguar o processo de aprendizagem das cursistas ao longo da formação foram feitas três práticas didáticas, as quais transformamos em fontes de pesquisa (BLOCH, 2001).

---

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do PPGE/UFES.
[2] Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo.
[3] O município de Mantenópolis situa-se na região noroeste do Espírito Santo, cujo povoamento tem início a partir de 1920. De acordo com o censo de 2022, a população é de 12.770 habitantes e seu território conta com 321,418 km². É composto por 4 distritos: Mantenópolis, Santa Luzia, São Geraldo e São José.

Intrínseco à temática da História Local, o Patrimônio Cultural centralizou as discussões do curso de formação e também tem lugar nas reflexões deste artigo e conforme destacaram há mais de uma década, Regina Abreu e Mário Chagas (2009), na apresentação da obra “Patrimônio e Memória”, informaram que vivíamos um momento fértil para a discussão do patrimônio Cultural, especialmente em função da aprovação do Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000, que instituiu o inventário e o registro do denominado “patrimônio cultural imaterial ou intangível”. Esses autores acrescentam que nunca se colecionou e se arquivou tanto, nunca tantos grupos se inquietaram dessa maneira com os temas referentes à memória, patrimônio e museus. Paradoxalmente, os gestos de guardar, colecionar, organizar, lembrar ou invocar antigas tradições vêm convivendo com a era do descartável, da informação sempre nova, do culto ao ideal de juventude, ou, nos termos de Hobsbawm, um "presenteísmo constante", cujo significado é o de "uma espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público" da época em que se vive. (HOBSBAWM, 1995 apud ABREU; CHAGAS, 2009).

É inequívoca a constatação de que essa temática patrimonial permeia as discussões e os estudos na atualidade e que esse movimento tem início na formação das nações modernas, quando “[...] a noção de patrimônio associou-se à ideia de bem coletivo e público expressando um tipo de sociedade como coletivo de indivíduos e indivíduo coletivo” (ABREU, 2015, p. 67). Assim,

> [...] os processos de patrimonialização tornaram-se objetos de políticas públicas com agências voltadas para este fim. Patrimonializar passou a significar um processo de escolha de determinados bens ou artefatos capazes de simbolizar ou de representar metaforicamente a ideia abstrata de nação e seus corolários, como a ideia de humanidade (ABREU, 2015, p. 67).

Interessa-nos, portanto, compreender como as professoras cursistas conceituavam Patrimônio Cultural Material e Imaterial ao iniciarem o curso e como essas noções foram apropriadas e significadas por elas no decorrer da formação. Para tanto, selecionamos três educadoras com base na sua assiduidade no curso, bem como pelo conteúdo de suas atividades, pois, numa análise do conjunto dos 79 participantes, as produções dessas três cursistas revelaram elementos promissores para pensarmos a temática em questão.

A primeira atividade, um memorial autobiográfico (ABRAHÃO, 2011; SILVA, 2016; PASSEGGI, 2022), focalizou os bens culturais por meio das escritas de si, no qual os conhecimentos prévios das docentes foram identificados. Por meio do memorial, consideramos possível explorar a dinâmica de situações concretas em que afloraram as percepções das professoras enquanto sujeitos históricos (ABRAHÃO, 2011), portanto,

seus relatos nos iniciam pistas dos modos como se percebem no mundo e na relação com os bens e práticas culturais.

Com a compreensão de que as fontes só falam se foram interrogadas (BLOCH, 2001), assumimos as sujeitas das pesquisas - assim como todos os cursistas - como importantes interlocutores a respeito da História Local e Patrimônio Cultural e, produzimos registros que por meio da operação historiográfica empreendida, transformamos tais documentos em fonte histórica. Como instrumento para essa produção de fonte, aplicamos um questionário *online* em meados do curso, que nos permitiu compreender as noções de Patrimônio Cultural Material e Imaterial, solicitando que relacionassem tais conceitos com a vida prática, sua importância para a educação e para a preservação.

Como último procedimento, realizamos uma entrevista quatro meses após o curso, com o intuito de explorar os impactos da formação nas práticas das professoras e identificar os resultados do curso e a compreensão dos conceitos. Em diálogo com Bourdieu (2003, p. 704), Passeggi et al (2018), acreditam que a entrevista constitui-se um "[...] exercício espiritual visando a obter pelo esquecimento de si uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida". Isso envolve também o trabalho de transcrição, textualização e análises, para o qual, se recomenda que, por respeito ao narrador, a transposição para a escrita deve ser capaz de "[...] tocar e de comover, de falar à sensibilidade, sem sacrificar ao gosto do sensacional" (BOURDIEU, 2003, p. 711 apud PASSEGGI, 2018).

> As operações envolvidas nessa transposição fazem do pesquisador um mediador entre o narrador e o leitor. Daí a responsabilidade do pesquisador para criar as condições necessárias à compreensão e à interpretação do que ele percebeu na voz, no olhar, nos movimentos das crianças e nas histórias narradas (PASSEGGI, 2018, p. 57).

Com o objetivo de compreender como o curso de formação favoreceu/fomentou a introdução e a consolidação dos conceitos de Patrimônio Cultural Material e Imaterial, iniciamos o texto com a introdução, na qual contextualizamos o curso, o município de Mantenópolis, onde se situam os participantes da formação e apresentamos as noções e aportes teórico-metodológicos da pesquisa. A seguir, refletimos acerca das noções de bens culturais e dos processos de patrimonialização desses bens (ABREU, 2015; LACERDA et al, 2015; COSTA; CASTRO, 2008; MARTINS, 20) e a respeito das compreensões de narrativas (PASSEGGI, et al, 2018), experiências (BENJAMIN, 1987; LARROSA, 2002) e memória (HALBWACHS, 2006), conceitos centrais para a construção da pesquisa. As

interrogações e interpretações das fontes estão organizadas em três movimentos: a) nos conhecimentos prévios das cursistas a respeito do Patrimônio Cultural Material e Imaterial; b) nos processos de consolidação dos conceitos e; c) na compreensão que essas cursistas explicitaram após a realização do curso.

Patrimônio Cultural Material e Imaterial: breves apontamentos históricos

A reflexão a respeito do Patrimônio Cultural torna-se fundamental para o desenho que esta pesquisa assume, já que são esses os conceitos que serão foco das análises a partir das compreensões e apropriações das cursistas. A terminologia Patrimônio Artístico e Histórico passou paulatinamente para Patrimônio Cultural a partir das atualizações dos estudos antropológicos que deram abrangência a este campo do saber acompanhando a concepção antropológica de Cultura, conforme nos informa Martins (2015). Segundo esse autor,

> A tradicional divisão entre Patrimônio Histórico e Artístico deu lugar a uma outra perspectiva com a abordagem de Patrimônio Cultural, pois a esta se agregaram o arqueológico, o documental, o bibliográfico e o etnográfico, sem perder de vista que cada uma dessas possibilidades chamam para si metodologias próprias de suas respectivas áreas de conhecimento (MARTINS, 2015, p. 52).

Os percursos pelos quais passaram as políticas de patrimonialização são foco de estudos de muitos autores (DAVALLON, 2015; LACERDA et al, 2018; CANCLINI, 1994). Abreu (2015), por exemplo, ao reconhecer que se trata-se de um campo com muitas disputas e um circuito próprio de circulação de ideias, práticas, artefatos, profissionais, apresenta uma síntese da trajetória dos processos de patrimonialização em três grandes momentos.

No primeiro, que vai do século XIX à primeira metade do século XX, os processos de patrimonialização fundamentavam-se na reconstrução do passado ou na busca e valorização de uma arte nacional. No segundo, que tem como marco fundamental a criação da A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos anos 1940, uma nova e importante variável é absorvida pelos processos de patrimonialização:os processos de patrimonialização passam por uma incorporação epistemológica importante na área, que se trata do conceito antropológico de cultura[4]. O

[4] É importante ressaltar que o projeto de criação desta agência internacional esteve ligado diretamente à busca da paz entre as nações após duas guerras mundiais. A noção de que os homens eram seres biologicamente semelhantes e que poderiam marcar suas diferenças pela cultura foi apropriada como um

terceiro momento, iniciado no final dos anos 1980, tem como marco o lançamento da Recomendação de Salvaguarda das Culturas Tradicionais e Populares em 1989 pela UNESCO. Com isso, as políticas preservacionistas passam a ser normatizadas por fóruns internacionais, com a predominância da UNESCO, com incentivo de uma dinâmica globalizada de identificação, proteção, difusão e circulação de valores e signos patrimoniais. É neste período que se implanta o que a autora denomina de tendência à "patrimonialização das diferenças", em que torna-se preciso preservar, concedendo especial atenção à noção de singularidade ou de especificidade local (ABREU, 2015, p. 69).

É na busca por essa perspectiva mais inclusiva das políticas de patrimonialização que o decreto presidencial nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, sugere mecanismos de registro do patrimônio imaterial, que se trata de bens de natureza intangível (MARTINS, 2015). de acordo com Costa e Castro (2018, p. 126), nesse caso, "[...] as memórias coletivas se materializam através desses bens simbólicos que ao serem exteriorizadas, seja por meio da oralidade ou das inscrições, agem como um operador de socialização nas atividades coletivas desenvolvidas pelo grupo". Os registros desse tipo de patrimônio são feitos nos livros:

> 1) "dos saberes", contemplando aqui conhecimentos, habilidades e modo de fazer; 2) "das celebrações", no qual serão assinalados rituais e festas representativos para a sociedade brasileira; e 3) "das formas de expressão", onde serão registradas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas (MARTINS, 2015, p. 51).

Ao compreendermos o Patrimônio como bem coletivo e público que expressa um tipo de sociedade como coletivo de indivíduos e indivíduo coletivo (ABREU, 2015), torna-se central o entendimento de bens culturais que passam a ser patrimonializados, assim, compreensões como tombamento, registro, raridade, exclusividade, excepcionalidade e pertencimento são importantes e salutares para essa reflexão que percorre os processos históricos na constituição das políticas de patrimonialização dos bens culturais no Brasil.

Em um artigo em que discute sobre o que não é educação patrimonial[5]: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática, Átila Tolentino aponta importantes pontos para

dos fundamentos da UNESCO em que a meta seria a troca e o intercâmbio entre as culturas para uma maior aproximação e, consequentemente, um maior entendimento entre os seres humanos (ABREU, 2015, p. 69).

[5] Embora não seja focalizado neste artigo, cabe informar que compreendemos por Educação Patrimonial um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. (IPHAN, 1999, p.4).

pensarmos essas problemáticas. Um deles é o entendimento defendido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) do Patrimônio Cultural "[...] como uma construção social e, portanto, deve ser apropriado socialmente". O ganho está em não conceber o patrimônio como um produto dado, que existe por si só e antes mesmo do sujeito social" (TOLENTINO, 2016, p. 40).

É preciso pensarmos, assim, o conceito de identificações com esses bens culturais, considerando as múltiplas formas identitárias que compõem a sua dinâmica. Disso decorre, ainda, a criação de propostas educativas mais democráticas, inclusivas e plurais, que permitam valorizar as experiências dos sujeitos, entendendo-as como aquilo que "[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2002, p. 21). Vemos promoverem-se rupturas no modelo preservacionista que traduzia, para a educação, noções estreitas de autenticidade e de exemplaridade do registro patrimonial, cuja centralidade recaía sobre a abordagem exógena dos bens e registros patrimoniais, com pouca implicação subjetiva, intersubjetiva e social (LACERDA et al, 2015, p. 30)

Com base em Lacerda et al (2015), como significativa repercussão da ampliação dos limites intrínsecos aos critérios de herança nacional (raridade, exclusividade, excepcionalidade e valor material intrínseco aos objetos e bens da natureza material) destacamos, sobretudo, na incorporação de bens e referenciais culturais instituídos por traços identitários e noções de referencialidade. Isso colocou na cena pública, segmentos sociais antes invisíveis, oriundos das camadas populares e das sociedades tradicionais.

As repercussões desse processo de ampliação para os contextos escolares são notáveis, sobretudo, pela inclusão de indícios biográficos por meio dos quais é possível a identificação dos grupos responsáveis pela manifestação do patrimônio, como lugar de nascimento, formas de brincar na infância, tamanho da família e formas de convivência, vínculo com os espaços físicos e de socialização de alimentação, formas de celebração dentre tantas outras possíveis (LACERDA et al, 2015). É nesse sentido que pensamos a formação continuada aqui discutida, a partir da qual produzimos as fontes para a produção dessa narrativa. ou seja, pensamos os lugares e os bens que guardam memórias e a memórias dos lugares, dos bens e das experiências, pois, concordamos com Martins (2015, p. 50) que "[...] o que torna o lugar atraente é muito mais do que a cultura, é mesmo sua gente, o jeito que esse povo encontrou de estar e ser em seu espaço, vivendo sua realidade, da forma singular como podem".

Experiências, memórias e narrativas: noções e conceitos na pesquisa em educação

A narrativa construída para a apresentação das noções fundantes subjacentes às reflexões a respeito dos modos como as professoras cursistas se apropriaram dos conceitos de Patrimônio Cultural Material e Imaterial percorrerá o seguinte movimento discursivo: o primeiro volta-se para pensarmos a compreensão de experiência na qual nos apoiamos. A partir daí, tematizamos a memória e os modos de produzirmos narrativas a partir de sua evocação. Em conjunto, essas noções podem ser pensadas e mobilizadas nas pesquisas em educação e, especificamente, para a narrativa aqui empreendida, na qual cada participante é concebido como sujeito da experiência, que não é aquele da informação, da opinião, do trabalho, do saber, do julgar, do fazer, do poder e do querer, mas aquele que

> [...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2012, p. 24)

Pensamos, assim, na experiência como uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (LARROSA, 2012), pois são estreitas as relações entre a experiência e a memória, já que essa última pode ser entendida como aquela que atende ao chamado do presente, e como informa Bosi (2012), ao dialogar com Simone Weil, é a memória que permite o enraizamento cultural, assim, o ser humano tem uma raiz por sua participação real numa coletividade, que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro, Desse modo, a memória é um elemento profícuo se desejamos nuançar experiências do cotidiano.

É inequívoca a constatação de que é por meio da narrativa que os sujeitos revelam as memórias de suas experiências, ainda que Benjamin, da década de 1930, tenha alertado para a morte do narrador e da prática de narrar as experiências, apostamos no potencial dessa ferramenta, sobretudo, para a pesquisa em educação. Assim, "[...] do ponto de vista textual, a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens da ação" (PASSEGGI, et al, 2018, p. 50). Esse movimento reflexivo coloca-nos diante do tripé epistemológico que elegemos para operarmos nessa pesquisa: experiências, narrativas e memórias. É a partir dessas noções que interrogamos nossas fontes (BLOCH, 2001) em busca dos modos como as educadoras cursistas da formação compreendem o Patrimônio Cultural Material

e Imaterial. Dito isso, analisamos a consolidação do conceito por meio de três vestígios: 1) o memorial, realizado no começo do curso; 2) questionário *online*, feito pelas cursistas no meio do processo de aprendizagem e; 3) entrevista, realizada quatro meses após a finalização da formação.

As inquietudes e os deslocamentos provocados pelos memoriais: a escrita de si e as narrativas autobiográficas

O memorial reflexivo foi realizado pelos cursistas em julho de 2021 e, ao utilizarmos esse método no início do processo, acreditamos que essa proposta de memorial possibilitou uma abertura para o diálogo do conceito de Patrimônio Cultural por proporcionar, por meio das memórias, um novo olhar sobre a temática.

Essa escrita foi intitulada como "*Memorial com foco nos bens culturais*", em que foi apresentado aos cursistas o seguinte enunciado da atividade: Produzir, pela via das narrativas elaboradas a partir da evocação das memórias, aproximações com as histórias de vida, considerando as relações estabelecidas por cada um/a com a temática dos bens culturais (a partir de elementos que envolvem costumes, práticas, expressões culturais locais etc.). A intenção dessa proposta é compreender as experiências estabelecidas com elementos locais, que se constituam como formativas para cada um/a, na relação com os lugares com os quais nos conectamos ao longo de nossas vidas, com vistas a produção de processos formativos que tragam sentido aos projetos de vida como sujeitos.

Para a análise das fontes e acompanhamento do processo de consolidação do conceito foram selecionadas três cursistas: Cursista A, Cursista B e Cursista C. A escolha se deu por meio de critérios de assiduidade das professoras e a disponibilidade para a entrevista após a finalização do curso de formação.

Nos memoriais, as docentes partem de uma mesma ideia de patrimônio: a infância e as festas religiosas. Essas temáticas em comum demonstram que em sua pré-concepção de patrimônio as cursistas já citam os patrimônios imateriais, a exemplo dos relatos a seguir:

> [...] Estarei relatando fatos vividos na infância que ficaram marcadas em minha memória. Entre tantos eventos e histórias, vou mencionar apenas um que é a festa religiosa promovida pela Igreja Católica que geralmente acontecia no mês de maio dedicado a Maria, onde os leitores terão um pouco de conhecimento sobre essa linda tradição cristã (CURSISTA A, MEMORIAL, 2021).
> [...] Minha infância foi muito boa com brinquedos que só o que a roça oferecia (CURSISTA B, MEMORIAL, 2021).
> [...] Lembro - me muito bem de minha infância, família de hábitos simples que ficaram guardados para sempre. [...] Uma boa lembrança de minha infância

> que consigo até visualizar as cores, o som da música e as rezas na casa de minha avó paterna. No mês de junho era feita a festa de São João, toda família reunida, muita comida, muita reza e o grande momento da fogueira, passar sem se queimar, era mágico! (CURSISTA C, MEMORIAL, 2021).

Além dos tempos de criança e da religiosidade, aparecem elementos como brincadeiras, comidas típicas, música, festa de São João e as tradições junto à fogueira.

Outros espaços também aparecem como patrimônio, tais como a casa de infância na narrativa da Cursista C (Memorial, 2021), em que ela escreve que: "[...] morei em uma casa de alpendre, dessas bem antigas que trazia junto de si muitas histórias que antecederam a minha, certamente marcaram a vida de muitas pessoas, gente de famílias vizinhas".

O relato da Cursista B (Memorial, 2021) se destaca por relacionar as suas vivências com a origem de Mantenópolis:

> [...] este distrito teve sua origem fundada na vinda de uma família mineira (Governador Valadares) o Senhor Manoel Catalunha, ele acreditava que nessa região, poderia progredir economicamente. A partir de então, construiu a primeira casa de folhas de indaiá e lascas de palmito na Fazenda Alvorada, conhecida como Fazenda Maia e hoje Assentamento Padre Pedro. Nesta localidade realizava cultos e festas religiosas e com o passar do tempo outras famílias foram chegando.

Podemos perceber que, apesar de revisitarem as histórias de vida por meio de patrimônios materiais e imateriais, as narrativas das cursistas centram-se no passado e nenhuma delas relaciona o conceito com o tempo presente. Essa noção situada no passado nos permite problematizar o próprio conceito de patrimônio como aquele que segue a tradicional divisão entre Patrimônio Histórico e Artístico, privilegiando grandes feitos e sujeitos do passado, o que o torna distante no tempo e no espaço dos sujeitos comuns (MARTINS, 2015).

Além disso, há um desejo de que as experiências do passado não sejam abandonadas: "[...] hoje, a tradição mantém-se viva, porém, as coroações e celebrações do mês de maio são realizadas apenas aos domingos na igreja matriz. Infelizmente grande parte dessas raízes devocionais foram reduzidas com o passar do tempo" (CURSISTA A, MEMORIAL, 2021).

Notou-se a existência de uma cristalização do passado que se tornou uma questão importante no curso de formação. Considerando que as três cursistas apresentaram esse apego com as práticas da tradição de quando eram crianças, devemos considerar a impossibilidade de uma memória exclusivamente ou estritamente individual, pois ela não está inteiramente isolada e fechada.

Halbwachs (2006, p. 72) defende que "´[...] para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade". E para além disso, a memória individual opera a partir das palavras e das idéias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente.

É a partir dessa relação com o patrimônio de Mantenópolis ligada a um passado no princípio da formação que, no questionário *online* que será analisado a seguir, buscou-se entender se as cursistas, após compreenderem o conceito de Patrimônio Cultural, passam a definir essa noção conscientemente por meio de suas vivências e, por consequência, se situam essa concepção no presente por meio de perguntas sobre a preservação dos patrimônios e suas problemáticas.

"Descobri que eu também sou Patrimônio Cultural": a consolidação do conceito

Inicialmente, questionamos as docentes sobre o que entendiam por Patrimônio Cultural. No questionário *online* pudemos verificar que enquanto uma das cursistas compreende o conceito como um conjunto de bens que identifica um povo e seus valores, as outras duas professoras aproximam o conceito de patrimônio de suas vidas. Com isso, o "Patrimônio Cultural é o que identificamos como importante; que nos lembra uma história marcante em nossa vida, de grande valor histórico; um bem que tenha um passado marcante (CURSISTA A, QUESTIONÁRIO, 2021)". Pode-se averiguar que essas duas respostas mudam a ideia de Patrimônio como uma noção distante da vida cotidiana, elas inserem a própria história de vida como um bem histórico.

Já na entrevista realizada quatro meses após o curso, as duas professoras que já aproximavam o Patrimônio do dia a dia se aprofundam ao relatar que "[...] e aí nós começamos a entender que patrimônio cultural está na nossa história, eu descobri que eu também sou patrimônio cultural" (CURSISTA C, ENTREVISTA, 2022). Com isso, percebe-se uma desconstrução da ideia de que o patrimônio seria somente os monumentos tombados, por exemplo.

Com isso, quando a segunda cursista define que o patrimônio "[...] Pode ser [...] um objeto que a gente julga de grande importância para nós, para a comunidade, município, estado e para o país, tudo o que a gente considera que é importante. Eu acredito que a gente escolhe sim o patrimônio cultural (CURSISTA A, ENTREVISTA, 2022). Ou seja, nesse trecho há uma reafirmação da importância das vivências para a definição de

patrimônio, ainda mais quando ela afirma que o patrimônio pode ser escolhido por meio dos afetos e da simbologia que representa.

Essas duas respostas nos demonstram que há um deslocamento da ideia de patrimônio como parte do passado e algo distante da realidade das cursistas para a noção de que a história de vida delas também é parte desse conceito. Logo, as tradições, memórias, jeitos de cozinhar, brincar e os costumes, por exemplo, são vistos e valorizados de uma outra maneira por essas cursistas que se descobrem como patrimônio.

É importante mencionar que não buscamos comparar os diferentes níveis de aprendizado do conceito, entendemos que a mudança da ideia original de patrimônio já pode ser entendida como um acontecimento potente. Dito isso, pode-se notar que a outra cursista que via o patrimônio de uma maneira distante de si, não insere a si mesma e suas vivências como patrimônio em sua entrevista, mas já existe a ideia de que o conceito possa ser associado a história de sua família no trecho: "[...] toda história e tudo que os nossos pais percorreram e que os nossos antecedentes viveram faz parte do patrimônio cultural" (CURSISTA B, ENTREVISTA, 2022).

Nesse sentido, dentre a amostragem de 3 de 79 cursistas que selecionamos para a presente análise, pudemos averiguar que nem todas compreenderam o Patrimônio Cultural como um conceito próximo de suas experiências e do presente, no entanto, pode-se perceber uma valorização da História Local e de aspectos do patrimônio imaterial que não eram levados em consideração anteriormente de forma consciente. Com isso, embora o conceito não tenha se deslocado do passado para todas as professoras, ele pôde ser ampliado, de maneira que a maior parte delas se visse como parte integrante do patrimônio, descobrindo a si mesmas e suas vivências como patrimonializáveis.

Os bens patrimonializados e a preservação do patrimônio: uma discussão sobre os bens materiais e o que representam

Um questionamento importante feito às cursistas foi o que significava para elas preservar um patrimônio cultural. As respostas no questionário *online* foram:

> Preservar um patrimônio é importante para que não seja esquecido o passado, mas que fique na memória dos indivíduos e compreendem o passado e entendem o comportamento de um determinado grupo, resgatando as raízes que estão ligadas à formação cultural e econômica de um povo (CURSISTA A, QUESTIONÁRIO, 2021).
> Preservar é cuidar, é dar valor, dar importância, é continuar a transmitir aquilo que nos foi transmitido com valores e respeito (CURSISTA B, QUESTIONÁRIO, 2021).

> Valorização da história da memória, é sentimento e representar um povo (CURSISTA C, QUESTIONÁRIO, 2021).

Pode-se notar que as três retratam a preservação como algo intimamente ligado à valorização da memória e do passado, tendo como referências a relevância da história unicamente em seu papel de conservar os fatos, mas nunca indagando se o que está sendo preservado faz sentido ou deve ser repensado.

Uma das cursistas se aprofunda, refletindo que:

> Preservar o patrimônio cultural, para mim, vai além do cuidar do bem físico, do cuidado para não ser depredado ou que se estrague com o tempo. Acho que preservar é dar significado aquele bem para comunidade em que ele está inserido, porque às vezes existe um patrimônio no local e ele não tem significado nenhum para comunidade porque a comunidade não conhece aquela história. Então esse patrimônio que a comunidade não conhece a história não tem valor nenhum. Então preservar é também dar significado a esse patrimônio para a história do local e da comunidade em que ele está inserido (CURSISTA C, ENTREVISTA, 2022).

Podemos perceber que, após o fim do curso de formação continuada, a docente define que a preservação só faz sentido a partir do momento em que o patrimônio constitui significado para as pessoas e o contexto em que estão situados. Nesse sentido, há um importante avanço ao argumentar de que nada adianta a mera conservação de um monumento se o mesmo não é relevante para aquela comunidade, pois se trata de uma construção social, portanto, como aquilo que deve ser apropriado socialmente, não está dado, mas é construído e reconstruído (TOLENTINO, 2016).

Com o objetivo de averiguarmos como o conceito de preservação do patrimônio era entendido no presente, baseamo-nos no caso das revoltas que culminaram na população atear fogo na estátua de Borba Gato, se fez necessário trazer a temática para debate e discussão no terceiro encontro do curso de formação. Esse tema se mostrou polêmico por ter grande defesa dos docentes presentes a preservação dos bens materiais a qualquer custo, o que gerou a última questão a ser analisada neste tópico: Atualmente, vários têm sido os movimentos de rasura, retirada ou destruição de monumentos que homenageiam personagens históricos reconhecidos como escravagistas e colonialistas. Qual a sua opinião a respeito?

Sem exceção, as respostas das três professoras no questionário *online* foi contra a retirada desses patrimônios materiais devido a seu significado. Duas docentes argumentam o seguinte:

> Penso que primeiramente é falta de conhecimento e compreensão do que é um patrimônio histórico, seguido da falta de respeito para com a memória dos

> indivíduos e sua importância representados (CURSISTA A, QUESTIONÁRIO, 2021).
> É um absurdo, deveria ter punições severas, ser tratados como crimes, é uma falta de respeito com a população (CURSISTA B, QUESTIONÁRIO, 2021).

Esse trecho dialoga com a provocação a respeito da ideia bastante difundida baseada na frase de Aloísio Magalhães: "A comunidade é a melhor guardiã do patrimônio. [...] Só se protege o que se ama, só se ama o que se conhece." (MAGALHÃES, 1997, p. 190). Entretanto, no caso da estátua de Borba Gato, acreditamos que essa opinião se baseia no fato de que as cursistas não se sentirem pertencentes a história evocada pelo patrimônio do bandeirante.

Assim, concordamos com Tolentino (2016) que conhecer o patrimônio é uma condição, porém, por si só, não é suficiente para garantir a preservação dos bens culturais, pois, em diálogo com Cecília Londres, Tolentino (2016) acredita que o conhecer é o primeiro passo para proteger as nossas referências culturais, mas a dimensão simbólica do espaço costuma ser mais vivida do que conhecida e essa dimensão raramente é levada em conta. E, por se tratar de um monumento distante da história daquela comunidade, não há a ideia de pertencimento em relação às vivências provocadas pela estátua.

Devemos destacar que, mesmo se posicionando de maneira contrária a destruição, a professora Cursista C (ENTREVISTA, 2022) argumenta que:

> Penso que os monumentos devem ser preservados em locais apropriados como museus e não somente como forma de armazenar essas peças mas, com um trabalho voltado ao conhecimento do momento histórico vivido pelo povo com relação ao monumento e destacando os malefícios à sociedade na intenção de uma reeducação. Pois acredito que de nada adianta a retirada de monumentos se ainda temos parte da sociedade com ideais que refletem as mesmas atitudes de alguém que foi homenageado na história.

Podemos perceber que todas as cursistas ampliam o conceito de patrimônio e, em alguma medida, o aproximam de si. Acreditamos que se a pergunta não se tratasse de uma estátua dos bandeirantes de São Paulo, mas sim de um elemento mais próximo às suas experiências as professoras poderiam ter compreendido que o foco da questão não era o apagamento da estátua e de sua importância, mas sim a sua ressignificação. Nesse sentido, devemos apontar que as cursistas se mostram preocupadas no apagamento do significado da estátua para as pessoas do passado e não no seu sentido atualmente, tendo em vista o distanciamento dessa história em relação às vivências da comunidade de Mantenópolis.

Distanciamos, assim, o posicionamento das docentes de uma espécie de retrocesso em relação à consolidação do conceito de patrimônio, tendo em vista que o bem

patrimonializado em questão não faz parte das suas relações de afeto com o espaço em que vivem.

Também gostaríamos de enfatizar que cada uma das fontes abordadas, como o memorial formulário *online* e a entrevista envolvem formas diferentes em que as cursistas poderiam se expressar. Com o memorial, há uma certa liberdade na criação da narrativa em que não há limite de espaço em que elas poderiam direcionar a resposta para onde desejassem, enquanto no *google forms* há perguntas específicas com espaço restrito e que visam uma escrita mais objetiva. E, por fim, na entrevista, existe a possibilidade de evocar memórias por meio da fala, o que pode ser uma forma mais confortável de se expressar para umas professoras do que para outras.

Considerações finais

Ao analisar experiências e saberes produzidos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo do curso de formação *Patrimônio Cultural e História Local: o município de Mantenópolis em foco*, fomos conduzidos a algumas considerações, ainda que provisórias: a) o conceito de Patrimônio Cultural mantém-se ficado no passado para todas as professoras, porém, ele parece ter-se ampliado, de maneira que a maior parte delas se reconheceu como parte integrante do patrimônio, descobrindo a si mesmas e suas vivências como patrimonializáveis e, b) a noção de preservação das docentes passa pela proximidade e referencialidade em relação ao patrimônio, pois envolve mais do que uma conceituação, pois implica uma relação de identificação e de afeto.

Desse modo, compreendemos que o curso de formação favoreceu/fomentou a introdução e a consolidação dos conceitos de Patrimônio Cultural Material e Imaterial e permitiu-nos, pela produção de fontes, uma aproximação do entendimento das cursistas a respeito do Patrimônio Cultural Material e Imaterial. Ademais, outros elementos se presentificaram em nossas análises, tais como a compreensão de si como patrimônio e as potencialidades do trabalho com elementos da cultura local para o favorecimento das aprendizagens dos estudantes.

Um destaque que atribuímos a esse movimento investigativo é a potencialidade da formação continuada para os docentes, pois embora se trate de uma formação pontual e com uma temática específica, pudemos perceber mudanças significativas nas compreensões dos cursistas acerca de conceitos históricos e, mais do que isso, nos modos de pensar o seu ofício docente, na busca por tornar os saberes curriculares mais próximos dos contextos de vida dos estudantes.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação, *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil In: TARDY, Cécile; DODEBEI, Vera (Org.). *Memória e novos patrimônios*. Nova edição [online]. Marseille: OpenEdition Press, 2015. Disponível em: < http://books.openedition.org>. Acesso em: 4 set. 2010.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O Ofício de Historiador.* Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 2001.

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, 23, 94-115, 1994.

COSTA, Marli Lopes; CASTRO, Ricardo Vieiralves. Patrimônio imaterial natural: preservando memórias ou construindo histórias? *Estudos de Psicologia***,** v. 12, n. 3, 2008, p. 125-131.

GINZBURG, Carlo. Carlo Ginzburg. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história*. Nove entrevistas. São Paulo: Editora. UNESP, 2000. p. 296-306.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

IPHAN. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grumberg, Adriane Queiroz Monteiro. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LACERDA, Aroldo Dias; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; PEREIRA, Júnia Sales; ILVA, Marco Antônio. *Patrimônio cultural em oficinas*: atividades em contextos escolares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MARTINS, José Clerton de Oliveira . Patrimônio cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org). *Cadernos do patrimônio cultural*: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

PASSEGGI; Maria da Conceição et al. Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças. PASSEGGI; Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; URLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. *Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.* Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 45-72.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: “cantos de experiência” vivida e em devir, *Regae*: Rev. Gest. Aval. Educ.Santa Maria, v. 10, n. especial, p. 1-10, 2022.

PÁDUA, Karla Cunha; SIMAN, Lana Mara de Castro; SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard (Org.). *Memória e patrimônio cultural:* contribuições para os estudos da localidade na educação básica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SILVA, Arlete Vieira da. A construção da docência em escritas narrativas: a dimensão autopoiética. *Perspectiva, Erechim*. v. 40, n.152, p. 17-25, dezembro/2016.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SERPA, Luis Felippe Santos Perret. O gênero memorial como dispositivo de formação e autoformação: reflexões iniciais. In: VERBENA, Maria Rocha Cordeiro; SOUZA, Elizeu Clementino de. *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura.* Salvador: EDUFBA, 2010, p. 79-108.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 135-148.

TOLENTINO, Átila Bezerra. *O que não é educação patrimonial*: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB, 2016.

Representações da disciplina História entre discentes da Educação Popular em Belém do Pará

Leandro Jorge de Barros Salles[1]
Mauro Cezar Coelho[2]

Introdução

> História serve para contar coisas do passado, momento que não estamos presentes. (Resposta N° 1 - 12/06/2023)

A frase acima é uma resposta de um discente de cursinho popular em Belém do Pará à pergunta "para quê serve a História?" e ilustra de maneira direta a noção compartilhada pela maioria do alunado oriundo das escolas públicas brasileiras ao se deparar com as aulas tradicionais de História. O ensino da disciplina tem sido um campo de constantes reflexões sobre as práticas, metodologias, temáticas e os objetos envolvidos na educação básica. É necessário lembrar que, enquanto disciplina escolar surgida no país no século XIX para atender as demandas do Estado imperial brasileiro, a História sob império da memória analisada por Toledo (2004) surgiu com a intencionalidade de formar a unidade de um sentimento nacional e patriótico, objetivando desenvolver a capacidade de memorização relacionada a eventos, datas e nomes de personagens homens, brancos, de poder político e econômico. Sendo direcionado às classes dominantes, identificadas com as narrativas transmitidas, o modo de ensinar servia para o reconhecimento das elites num passado comum.

A partir do final da década de 1980, se notam esforços no sentido de se propor uma "nova" história escolar engajada em estudar grupos que foram excluídos e marginalizados nas aulas, legislações educacionais e literaturas didáticas. Assistimos a propostas curriculares que visavam mudanças de conteúdos a serem ensinados e a

[1] UFPA. http://lattes.cnpq.br/4138804331482890
[2] Professor Adjunto da UFPA, atuando na Faculdade de História e no Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia. http://lattes.cnpq.br/7187368960757936

formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No século XXI, conquistas foram alcançadas como as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 com a obrigatoriedade do ensino de história das culturas afro-brasileira e indígena nos níveis fundamental e médio. Entretanto, como comenta Oliva (2003) o novo quadro de novas perspectivas para a disciplina não foi acompanhado pela qualificação profissional efetiva entre os professores já formados ou em formação.

Vale ressaltar, como indicam Coelho e Coelho (2014), a situação da qualificação docente na área de História estando repleta de desafios como o percurso dos cursos de formação de professores que se baseava numa lógica de privilégio do saber acadêmico em detrimento do saber histórico escolar e das reflexões em torno da prática docente. Outra questão é o saber historiográfico, como conjunto de reflexões teóricas sobre a área específica do conhecimento histórico, tendo predominância na carga horária dos cursos de docência em História, como apontam Coelho e Coelho (2019) em dados coletados na segunda década do século XXI. A questão desemboca em um fato concreto: desinteresse, desconexão dos discentes e ausência de atribuição de utilidade, sob o ponto de vista dos usos sociais da História como disciplina por parte dos alunos.

Pouco ainda se trabalha com a História enquanto disciplina, dentro dos movimentos de Educação Popular organizados em cursinhos de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio focados em atender jovens e adultos oriundos das classes populares. Esses alunos oriundos das escolas públicas brasileiras, tiveram durante a vida escolar diferentes experiências com a História, convergindo entre boa parcela do público analisado as problemáticas que associam a História como disciplina inteiramente voltada ao passado, sem conectividade com o tempo presente e com a realidade dos discentes, produzindo o que Pereira e Seffner (2018) concebem como *passado morto*.

Nas linhas que se seguem, objetiva-se analisar como a História é apreendida e compreendida por parte de estudantes de dois cursinhos populares de Belém. São jovens e adultos que manifestam as mesmas problemáticas relacionadas à disciplina nos níveis escolares. Nesse sentido, o ensino de História na educação popular tem desafios oriundos do modo como se ensina e se aprende a disciplina na escola e também possui possibilidades próprias, constituindo-se um campo de experiências ligadas ao ensino e à conscientização histórica dos sujeitos como agentes sociais e políticos capazes de transformar a realidade. Vale lembrar como o cenário entre os anos de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro foram fulcrais para a análise pelo avanço na implementação do Novo Ensino Médio e pela pandemia – com seus efeitos impulsionados pela péssima

atitude do desgoverno vigente – da COVID-19, impactando profundamente o meio educacional e o aprendizado dos jovens brasileiros das escolas públicas.

Logo, se busca entender as principais dificuldades dos alunos dos cursinhos populares com relação aos problemas da História ensinada na escola através da organização de questionários e formulários impressos e digitais com perguntas sobre o significado, função e desafios da história direcionados a todos os sujeitos envolvidos. As experiências em sala de aula e os relatos de discentes propõem a reflexão sobre a disciplina e seus problemas fundamentais no atual cenário. O trabalho considerou ainda o banco de dados da Rede Emancipa de Educação Popular que tem componentes de identificação étnico-racial, gênero, sexualidade, renda familiar e endereço.

Sendo assim, destacaram-se para o empreendimento do estudo três coletas de dados principais, nos meses de junho, outubro e novembro de 2023, investigando as particularidades de cada uma. Os dados obtidos e apresentados não apresentam nome de nenhum discente, optou-se por organizar cada relato em ordem numérica de acordo com a data em que a coleta foi realizada. Apresentaremos o debate com a análise das fontes situando inicialmente as percepções da História enquanto mero ensino do passado, admoestação e, os papéis atribuídos à disciplina. Em último plano, abordaremos as diferenças de representações entre as experiências da História ensinada na escola e nos cursinhos populares, de modo a refletir sobre os limites e as possibilidades dos espaços, considerando esses aspectos dentro dos condicionantes socioeconômicos da realidade material. Diante disso, objetivou-se traçar pontos de encontro nos relatos obtidos e entender a compreensão dos alunos sobre a matéria.

Percepções trazidas por algum motivo

É indubitável se apresentar, inicialmente, o público a quem direciona-se a análise: são jovens e adultos das periferias de Belém, sendo boa parte estudantes que estão cursando o 3º ano do ensino médio em 2023 ou alunos que terminaram a etapa nos anos anteriores – 2022 e 2021 – e estão buscando a entrada na universidade. Reflete-se, portanto, sobre o fato da maioria desse grupo ter realizado todo ensino médio ou pelo menos a maior parte no período pandêmico da COVID-19, o que desembocou numa inundação de situações de risco experienciadas por esses sujeitos como vulnerabilidade econômica sendo a principal, além dos casos de convívio familiar instável e fonte de violências.

Percebe-se que o contexto de isolamento social tirou esse público de estudantes das salas de aula das escolas para suas salas, quartos, cozinhas e quintais como lugar de estudo quando conseguiam condições para a atividade. É importante ressaltar o fato de todos os alunos se localizarem em periferias da capital, sendo maioria os bairros do Jurunas, Terra-Firme e Guamá. Por esta razão, é louvável a ação em comum de diferentes jovens para continuar tentando manter os estudos, sonhando com a entrada nas universidades públicas, mesmo tendo sido colocados diante de diversos obstáculos catalisados com a pandemia.

A apresentação das trajetórias escolares das quais esses jovens vieram, principalmente da relação com a disciplina História, corrobora com as representações fixadas entre muitos quando chegam nos cursinhos populares. A imensa maioria são advindos de escolas públicas, com condições estruturais diferentes entre si, mas que têm em comum o fato de carregarem percepções de que a disciplina escolar está atrelada exclusivamente ao passado, e sua função reduzida a "lembrar" ou "ensinar" sobre acontecimentos que já ocorreram, alheios às condições de existência do presente, como procuraremos mostrar a seguir.

Nos questionários entregues aos 26 estudantes presentes em sala de aula no dia 12 de Junho de 2023, com perguntas sobre o significado e função da História, pode-se perceber na análise das respostas um padrão no modo como os sujeitos concebem a área, sendo perceptível numa leitura prévia a repetição de termos como: passado, eventos passados, momentos passados, eras passadas, eras antigas e antiguidades. Nesse ínterim, é notável a relação com os trabalhos que tratam acerca das representações discentes como os de Cavalcanti (2021), Cerri e Kusnick (2014) e Reis (2021). Pode-se perceber que os estudos já realizados demonstram como as percepções sociais prévias conformam um fenômeno comum e geral no Brasil.

> História é usada para contar fatos e acontecimentos de todo o mundo. Serve para ensinar e informar os alunos tais fatos. (Resposta Nº 4 - 12/06/2023)
>
> História estuda a vida de todo homem e os acontecimentos ao longo do tempo, serve para trazer conhecimentos básicos sobre o passado. (Resposta Nº 8 - 12/06/2023)
>
> Um marco, algo marcante. Antiguidade, antepassados e afins. Serve para obter mais e novos conhecimentos, aprendizados e memórias. (Resposta Nº 11 - 12/06/2023)

Os relatos acima, coletados por questionários impressos em sala de aula e organizados em planilhas digitalmente, demonstram uma noção partilhada sobre a

História, ou seja, algo que pertence ao passado. “Contar fatos”, “Antiguidade, antepassados e afins” e “trazer conhecimentos básicos sobre o passado” foram expressões utilizadas pelos discentes em questão e se assemelham em certo grau às percepções dos alunos de escola pública da cidade de Ponta Grossa/PR estudadas por Cerri e Kusnick (2014), aos relatos de estudantes de Marabá/PA analisados por Cavalcanti (2021) e também ao caso paulista pesquisado por Reis (2021). Regiões distintas do país com traços comuns sobre o significado e função da disciplina.

Ao problematizar o aspecto acima, de maneira a pensar também o currículo e a formação docente, é importante constatar o fato de que trazer narrativas sobre um passado predominantemente centrado na Europa, dentro de uma lógica linear e teleológica, não produz nem interesse e muito menos aprendizagem histórica. O público discente oriundo de escolas públicas, no caso, filhos e filhas da classe trabalhadora, ao assistir a aula de História tradicional dificilmente encontra relação com a realidade socioespacial e cultural. Mesmo sendo possível construir uma boa aula com um debate propositivo, na imensa maioria das vezes a Antiguidade Grega e Romana, o Feudalismo e as viagens empreendidas pelos colonizadores, temas comuns nas aulas, não estabelece conexões com a vida prática dos alunos e alunas das periferias brasileiras.

Outro ponto de reflexão percebido nos relatos refere-se à funcionalidade da história como exemplo, tendo a finalidade de contar sobre as experiências negativas do passado para não ocorrer repetições. É necessário afirmar o aspecto como relevante, essa operação realizada pelos discentes engloba a consciência histórica de tipo exemplar categorizada por Rüsen (1992), a qual tem por base um caráter pedagógico voltado à formulação de normas para o presente.

> É uma matéria que estuda os acontecimentos do passado, com o intuito da sociedade não cometer os mesmos erros e assim construindo uma sociedade mais justa (Resposta Nº 14 - 12/06/2023)
>
> A História é baseada no passado e serve para não cometer os mesmos erros em questão de guerra e etc. (Resposta Nº 20 - 12/06/2023)
>
> A história serve para explicar fatos ocorridos em eras passadas, para que possamos entender as eras antigas e com seus erros aprender. (Resposta Nº 24 - 12/06/2023)

Neste caso, o passado é dotado de significação para a vida dos sujeitos na medida em que as regras construídas para o presente são contidas de valores. A construção de uma sociedade justa no 1º relato e as guerras apontadas no 2º configuram exemplificações de uma aprendizagem que pensa o presente refletindo problemas do passado.

A observação anterior aponta para uma perspectiva de pensar a consciência histórica e leitura de mundo como ações que estão intrinsecamente relacionadas. Pensar-se enquanto sujeito coletivamente no tempo é parte fundamental para refletir sobre sua realidade, seu bairro, sua classe social, os partidos e movimentos políticos que contribuem para uma sociedade justa em que direitos não existam só no plano abstrato. Nesse aspecto, o ensino de História, considerando a educação escolar ou informal, pode servir para a compreensão das sociedades contemporâneas, como também fundamentar a atuação no presente. Abaixo vemos dois pensamentos sobre a responsabilidade delegada à História:

> A História já diz, história dos nossos antepassados, como nossa origem, serve para aprendermos de onde viemos e por que sofremos até hoje com preconceito. (Resposta Nº 15 - 12/06/2023)
>
> História: é entender o passado, para compreender o presente e mudar o futuro, serve para nos tirar de um eterno abismo. (Resposta Nº 1 - 12/06/ 2023)

A noção sobre o presente acima apresentada é reflexo que a realidade vivida é inundada por problemas. Os exemplos apontam, mesmo indiretamente, o papel essencialmente político que a disciplina deve ter. Ao ressaltarem o "nós" no lugar de uma fala individualizada, os relatos traduzem um trabalho de interpretação das condições históricas do grupo social a que pertencem. Quando olhamos para a composição étnico-racial, de gênero, de classe e sexualidade dos discentes, já apresentadas nos trabalhos de Cordeiro (2023) e Gonçalves e Costa (2023), entendemos com clareza o significado do sofrimento, do preconceito e do abismo referidos, o que coloca a História em lugar na sociedade, considerando o espaço de atuação e as demandas desses indivíduos e grupos.

Ensino de História e educação para emancipação

As formas de construção de significados à História por parte dos sujeitos da pesquisa são oriundas de um processo educativo sempre imbricado por relações de poder. A desestruturação da escola pública é pensada aqui não como falha, mas como um projeto de elites dominantes atuando através do Estado. Tirar da escola qualquer papel político e crítico tem sido objetivo de grupos de extrema direita, seja denunciando os professores, principalmente das humanidades, de doutrinadores, seja atuando para eleição de representantes de grupos autoritários no congresso e no executivo. O tópico anterior apresentou de maneira prévia as representações trazidas pelo público discente acerca da disciplina e nos dá aportes para aprofundar a discussão abordando agora a diferença de

conteúdo nas percepções sociais coletadas por meio de formulários ao final do ano letivo, em 15 de novembro de 2023.

Diante das observações anteriores, novas perguntas foram formuladas, tais como: o ensino de História na escola é diferente da educação popular? Por quê? Quais contribuições o ensino de História na educação popular lhe trouxe? Essas indagações tiveram o intuito de demonstrar a mudança que o trabalho realizado pela educação popular – no geral e não somente a disciplina História – trouxe para as visões de mundo dos discentes.

> Pela carga horária, os assuntos são dados de maneira mais paciente e de forma prática e participativa. (Resposta Nº 1 - 15/11/2023)
>
> Nas escolas principalmente na rede pública há um certo roteiro que os professores seguem, como aluna eu percebia que havia essa falta de aprofundamento na disciplina, só pude aprender mais de história principalmente história do Brasil no cursinho popular. (Resposta Nº 5 - 15/11/2023)
>
> Na escola os conteúdos são "rasos" e na educação popular os conteúdos são mais amplos, permitindo que vejamos a história como ela foi e não como querem que a gente pense como foi. (Resposta Nº 10 - 15/11/2023)

É notório o fato de que as respostas coletadas concordam em afirmar que a história ensinada é diferente na escola e no cursinho popular. Nota-se a questão da ausência de profundidade da disciplina escolar como ponto comum nas respostas de número 1, 5 e 10, convergindo para o cenário de desvalorização do conhecimento histórico – e qualquer outro conhecimento científico – presente desde a aprovação da lei 13.415 de 2017. A educação pública brasileira ainda encontra-se num estado de calamidade, irreversível se o empresariado continuar guiando os rumos do setor, corroborando para a continuidade do quadro de insuficiência do ensino público tanto para formar para cidadania, quanto para preparação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Para Dijk (2023), uma das maneiras de as elites dominantes exercerem seu abuso de poder social é controlando o acesso ao discurso. O Novo Ensino Médio é uma prova de controle social exercido por meio de leis que são espelho dos interesses das classes dominantes, sobre qual grupo social e racial deve ter acesso ao ensino superior no Brasil, existindo para dificultar a entrada à universidade do público a que esse trabalho se refere. Se a realidade do país fosse livre de mazelas, o contexto educacional fosse justo e as oportunidades de vida também, os cursinhos populares não existiriam ou teriam outros objetivos. No entanto, mesmo frente a um oceano de desafios é importante celebrar e

atuar na defesa da existência desses espaços, pois de acordo com as interpretações dos próprios estudantes abaixo, podemos ver a contribuição desses movimentos sociais.

> Diferente das escolas de ensino fundamentais e médio, a educação popular além de incentivar, ela também mostra com provas a verdadeira realidade da história de origem do conhecido atualmente como Brasil e o motivos de talvez não terem ensinado/ mostrado da forma correta na época do colegial. (Resposta Nº 4 - 15/11/2023)
>
> Vi que na escola não aprendi nem a metade do que aprendi no cursinho popular, senti uma enorme deficiência em relação a essa matéria, estudando no cursinho vi o quanto perdi da verdadeira história. (Resposta nº 6 - 15/11/2023)
>
> Na escola os conteúdos são "rasos" e na educação popular os conteúdos são mais amplos, permitindo que vejamos a história como ela foi e não como querem que a gente pense como foi. (Resposta nº 10 - 15/11/2023)
>
> Por conta das estruturas educacionais que a escola fornece para os professores, onde muitas coisas não são abordadas. Diferentemente do cursinho popular onde se tem vários debates e temáticas diferentes. (Resposta nº 14 - 15/11/2023)

Diante do exposto, vê-se nos três primeiros relatos a proposição de que a "verdadeira" história não seria ensinada na escola, aprendida somente nas aulas dos cursinhos. Por que essas diferenças foram levantadas? Já trouxemos algumas razões no início deste texto. Muito do que ainda se ensina não estabelece conexão com a vida dos alunos e alunas, não aborda os problemas que sofrem nem promovem a valorização de suas identidades, seja por ocasião da formação insuficiente sobre o saber histórico escolar, seja pelo currículo eurocêntrico que aborda temas sem maiores preocupações com as demandas sociais dos estudantes. Escrevendo sobre ensino de História local e Educação Popular, Sousa e Silva (2016) comentam:

> Em nosso entender, a configuração educacional que ainda persiste é de uma escola com raízes no medievo, que entende que o conhecimento é um corpo de informações organizadas e sistematizadas sobre os fatos e que, no contexto escolar atual, devem ser decoradas para a prova. (SOUSA; SILVA, 2016)

A Educação popular, ainda nos dizeres dos autores, deve propor a democratização das historicidades dos excluídos, buscando compartilhar o conhecimento histórico produzido sobre grupos que foram marginalizados ou apagados pela historiografia e pelo ensino tradicional (Sousa e Silva, 2016). O trabalho realizado nos movimentos aqui estudados é político, está do lado do povo, definido por Cueva (2021) como bloco formado por classes e camadas subordinadas na estrutura social e econômica, aqueles que sofrem e vivem lutando cotidianamente pela sua sobrevivência. É notoriamente perceptível nas falas dos alunos e alunas o quanto suas visões diferem de acordo com o

modo pelo qual pautou-se seu processo educativo e sua aprendizagem em História, confirmando que as construções do mundo social sempre estão vinculadas a interesses de grupos determinados (Chartier, 2002).

Cabe lembrar, mais uma situação influenciadora dos dados apresentados: uma parcela significativa dos discentes cursou alguma série ou fez todo o período do Ensino Médio inteiramente sob a pandemia da COVID-19, como apontamos. Os efeitos da doença maximizaram as desigualdades que já existiam, acarretando graves consequências para a população negra e periférica. Sobreviver se tornou muito mais complicado, fatores como alimentação, moradia, pagamento de contas e compra de remédios se tornaram cada vez mais preocupantes dentro de uma rotina em que milhares de mortos se somavam. Sobre essa questão, uma coleta foi realizada contendo uma pergunta sobre quais os principais desafios de se estudar História no período.

> As apostilas e vídeos eram enviados sem suporte, assim quando eu tinha dúvida continuava com elas e o aprendizado era difícil pela falta de acesso a internet.. (Resposta Nº 3 - 12/10/2023)
>
> A dificuldade de entender a explicação, muitas vezes a Internet ficava ruim, e também perdia o foco mt rápido em casa com barulhos externos da minha família. (Resposta Nº 10 - 12/10/2023)
>
> A maior dificuldade era acessar o material, muitas coisas não conseguia compreender. Tinha dia que não tinha acesso à Internet, ai acabava perdendo a aula, e com isso, me perdia no assunto. (Resposta Nº 15 - 12/10/2023)
>
> Durante a pandemia, todas as aulas foram realizadas de forma online pelo Google Meet, tanto no final do segundo ano como quase todo o terceiro ano do ensino médio. Era muito difícil se concentrar em todas as aulas, por causa do barulho e também porque as vezes o wifi caia, e aí ficava travando. Pra mim, a ponte do meu raciocínio em história tinha quebrado, porque eu não tava conseguindo entender quase nada, se eu não me engano o assunto era sobre Brasil colônia, que falava sobre cana de açúcar, ouro, café, e eu confundia tudo. Até porque a professora chegou a dar algumas aulas pelo meet, mas aí ficava travando demais, então ela passou a gravar as aulas dela e depois mandava pra gente assistir no drive, o que era realmente muito chato. Mas depois, quando a gente voltou a ter aulas presenciais, até que melhorou um pouco mais. Eu me lembro que deu pra aprender um pouco sobre a Era Vargas. (Resposta Nº 16 - 12/10/2023)
>
> Não tive acesso a materiais/livros de história, tive poucas aulas de histórias e isso acabou dificultando meu aprendizado. (Resposta Nº 22/10/2023)

Após a leitura do conjunto do material, verifica-se de maneira bem explícita como a pandemia se configurou catalisadora de opressões que, quando não matavam a população pobre e negra, aprofundavam as desigualdades existentes. Chauí (1991) nos aponta como é praxe da ideologia burguesa o discurso de que direitos humanos existem para todos. A realidade material nos mostra a falácia dessa suposição e, num Brasil imerso

em contradições sociais, intensificadas durante a propagação de uma doença de alta mortalidade, é visível o quanto a educação no Brasil se apresenta como privilégio de poucos. Os exemplos de ausência do acesso à internet, de um lugar estável para estudo, de livros e materiais didáticos mostram o quanto a aprendizagem em História existe sob bases econômicas.

Considerações finais

> É poder, pois é conhecimento. (Resposta Nº 10 - 12/06/ 2023

De fato, a História é poder, seu ensino e a maneira como é feito pode promover a manutenção de estruturas de dominação ou contribuir para o processo revolucionário, pode narrar, contar e informar sobre o que europeus brancos lembrados como heróis fizeram no passado ou desconstruir narrativas estabelecidas na memória histórica da nação. A Educação também tem antagonismos, se manifesta de modo bancário ou popular, pensada para as elites ou para as classes populares, têm intenção de instrumentalizar ou libertar. Por fim, percebemos o quanto a disciplina na Educação Popular pôde ser um elemento de mudança na vida e no pensamento dos alunos e alunas de Belém, que agora olham para o passado não como um cemitério de datas e personagens sem sentido, mas o apreendem na vida cotidiana.

Ensinar trazendo os problemas da vida social e política, chamando os discentes para a construção do conhecimento é práxis revolucionária da Educação popular. O alunado não é pensado como lucro nem sua aprovação é tida como produto de propaganda, tal como se vê na educação bancária. Menos ainda devemos considerar caridade ou assistencialismo, o escopo do trabalho feito por esses movimentos é contribuir para mudança da realidade tal como ela existe de forma perversa, seus resultados mostram a possibilidade de transformação na vida de cada sujeito que entra nos cursinhos.

Referências

BITTENCOURT, Circe (org). *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: ed. Bertrand, 1989.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, maio/ago. 2021. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0109. Acesso em 16/02/2024.

CERRI, Luis Fernando; Kusnick, Marcelo Roberto. Ideias de estudantes sobre a História - um estudo de caso a partir das representações sociais. Alfenas: *Cultura Histórica & Patrimônio*, v. 2, n.2, 2014. Disponível em: https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/02_art_v2n2_kusnick-cerri. Acesso em 16/02/2024.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Entre Virtudes e Vícios*: educação, sociabilidade, cor e ensino de História. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía.Notas sobre a formação docente: o saber histórico escolar nos cursos de formação de professores de História. Belém: *Nova Revista Amazônica*, v. 7, n.1, abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6976. Acesso em 16/02/2024.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre Práticas e Representações. Lisboa: DIFEL, 2ª ed., 2002.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

CORDEIRO, Paula Maíra Alves. *Educação Popular e Emancipação das mulheres*: o que dizem as egressas do cursinho popular Paulo Fonteles, da Rede Emancipa Belém. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPA, Belém.

CUEVA, Agustín. *A Teoria Marxista*: categorias de base e problemas atuais. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e Poder*. São Paulo: Ed. Contexto, 2023.

EMANCIPA. Projeto de Extensão. Instituto de Ciências da Educação. UFPA. Belém. 2023.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Elane Pinheiro; COSTA, Eloisa Assunção. *A Contribuição da Educação Popular para o acesso de jovens da periferia ao ensino superior*: a atuação do Programa de Extensão Cursinho Popular Pré Universitário Emancipa – UFPA/ Belém. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - FIBRA, Belém.

NOGUEIRA, Adriano; FREIRE, Paulo. *Que fazer? Teoria e Prática em Educação Popular*. Petrópolis: Ed. Vozes, 4ª edição, 1993.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação.* Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2016.

OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Rio de Janeiro: *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 25, n. 3, pp. 421-41, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eaa/a/jSfDJDycj4nzJwRH6W3xzLH/?lang=pt. Acesso em 16/02/2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427. Acesso em 16/02/2024.

REIS, Aaron Cerqueira. Ideias prévias de estudantes da Educação Básica: um estudo a partir das contribuições da Didática da História. Londrina: *História & Ensino*, v. 27, n. 1, p. 175-194, 2021. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/37132. Acesso em 16/02/2024.

RÜSEN, Jörn. *História Viva*: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Buenos Aires: *Revista Propuesta Educativa*, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio.Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em 16/02/2024.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CORDEIRO, Paula Maíra Alves; JÚNIOR, Jorge Martins Evangelista. Processos de Educação Popular das juventudes negras e periféricas: significados e contribuições da Rede Emancipa de cursinhos populares em Belém – Pará. Rio Grande: *Momento: Diálogos em Educação*, v. 31, n.1, p. 57-74, jan/abr., 2022. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13676. Acesso em 16/02/2024.

SOUSA, Israel Soares; SILVA, Severino Bezerra. Por um ensino de História referenciado na Educação Popular. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 5, n.9, p. 182-204, jun.2016. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/32. Acesso em 16/02/2024.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. *Revista História*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 2004. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/his/a/9xN6XXdHwK5xtT6MKwxSsDd/?lang=pt. Acesso em 16/02/2024.

Construindo um currículo decolonial a partir da comunidade quilombola

Regina Célia Santos Ribeiro Crispim[1]
Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho [2]

1 Introdução

O currículo oficial de história das instituições de ensino é marcado pelo eurocentrismo. Desde o período do Brasil colonial os saberes não eurocêntricos foram silenciados, o que se intensificou após nossa independência, contribuindo para a construção de uma sociedade racista e preconceituosa. Como define Silva (2017), o currículo é uma construção social que seleciona os conhecimentos conforme as relações de poder.

O ensino de história pode limitar-se aos conteúdos tradicionais, eurocêntricos, coloniais e hegemônicos, mantendo o privilégio da elite branca, como também pode optar por enriquecer o currículo oficial sem anulá-lo, mas lançando sobre ele um olhar crítico. Pode-se pensar na elaboração de uma educação antirracista a partir da produção de outras narrativas que deem ao negro protagonismo e visibilidade.

A proposta da aula-passeio de Freinet pode auxiliar na elaboração de narrativas contra-hegemônicas. Conhecer a comunidade quilombola e seus saberes permite ao negro contar sua história, sendo uma maneira de se enriquecer o ensino de história. A aplicação de um currículo decolonial também tem muito a contribuir. De acordo com Mota Neto (2016), a proposta pedagógica de Paulo Freire tem forte característica decolonial por permitir que o negado possa romper com o silêncio que lhe foi imposto pela colonialidade, tornando-o sujeito de sua história.

A proposta da aula-passeio de Freinet permite ainda utilizar o espaço da cidade de Paraty para educar. Contudo, ao invés de contar a história preservada da cidade, colonial e hegemônica, a proposta de dar voz ao negro, objetiva desconstruir o mito da

[1] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: reginacrispim@yahoo.com.br
[2] Doutora pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: m_angelicacoutinho@yahoo.com.br

superioridade branca e da inferioridade negra, construindo identidades positivas do negro uma vez que a maioria dos estudantes da rede pública de ensino é afrodescendente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como uma de suas competências gerais a necessidade da valorização da diversidade de saberes e de vivências culturais. A proposta da aula-passeio à comunidade quilombola também está de acordo com a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas redes públicas e particulares de ensino, e a Lei n. 11.645/08, que torna obrigatório nos currículos escolares da Educação Básica o Ensino de História e Cultura de Afro-Brasileiros e Africanos e das populações indígenas brasileiras.

É preciso descolonizar nosso olhar e mudar a prática presente nos currículos legitimados das instituições de ensino e nos livros didáticos que coloca o negro como mero coadjuvante da história. Uma história que é plural necessita manter diálogos interculturais.

2 O currículo oficial de história nas instituições de ensino

A elite branca, desde nossa colonização, impôs a cultura europeia. Com a independência do Brasil, construiu-se uma história nacional a partir de uma identidade homogênea. Forjou-se uma história que optou por enaltecer uma nação brasileira europeizada. Indígenas e negros foram impedidos de contar suas histórias, tendo seus saberes silenciados e marginalizados. Como reforça Gil (2019), as histórias narradas não são escolhidas de maneira inocente, mas apresentam a visão do grupo dominante.

O currículo de história das instituições de ensino que foi elaborado, segundo Jesus (1997), dificultava a formação de uma identidade negra. Um currículo que contribuiu para a existência de uma sociedade racista e preconceituosa ao exaltar as histórias dos heróis nacionais: a história dos homens brancos detentores do poder. Silva (2017) sustenta que o currículo seleciona os conhecimentos. O autor enfatiza que

> As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. [...] É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: 'teorias' neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2017, p. 16).

O currículo escolar elegeu ser elitista e conservador, excluindo ou minimizando a participação do negro em nossa história. Bento (2022) aponta que a história dos

quilombos e de inúmeras revoltas negras, por exemplo, foi omitida da história do Brasil, pois não se desejava dar ao negro um protagonismo. Contudo, tais revoltas foram importantes para o fim da escravização no Brasil.

Tanto o currículo quanto os livros didáticos apresentam o conhecimento do grupo dominante como o único importante, desconsiderando os saberes dos grupos subalternizados. Entretanto, como afirma Arroyo, quando os currículos se fecham à dinâmica do conhecimento "[...] terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam" (ARROYO, 2013, p. 38). O autor relata a preocupação que alguns educadores e educandos levantam sobre os saberes dos currículos, examinando se esses "[...] os ajudam a saberem-se, a conhecerem-se" (ARROYO, 2013, p. 261). Afirma ainda que o direito a saber-se tem como pressuposto o direito a ser reconhecido, de saber como alguns grupos foram inferiorizados na história e o direito de pensar em como construir identidades positivas, tanto individuais quanto coletivas.

3 Currículo decolonial e educação antirracista

Os professores da rede pública de ensino seguem, no geral, o currículo elaborado pela Secretaria de Educação. O ensino de história, conforme o currículo oficial imposto às instituições de ensino, é eurocêntrico, colonial, patriarcal, hegemônico, e preserva o privilégio da elite branca. Romper com o currículo imposto pode ser algo difícil, uma vez que muitas escolas optam por provas integradas e nem sempre é um professor por série. A opção mais viável é o enriquecimento curricular. Enriquecer o currículo imposto ao invés de anulá-lo, lançando sobre ele um olhar crítico que possibilita analisar com os educandos qual história foi legitimada e porque. Como define Silva, o currículo é uma construção social e,

> Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 2017, p. 135).

Um olhar crítico sobre a história legitimada pode permitir pensar uma educação antirracista ao produzir outras narrativas que deem aos silenciados e subalternizados de nossa história o protagonismo. E, como a maioria dos estudantes da rede pública de ensino é afrodescendente, dar visibilidade ao negro na história oficial possibilita construir identidades positivas.

Um país como o Brasil, marcado pela diversidade e pela pluralidade de histórias, memórias e saberes, permite, como destacam Miranda e Riascos (2016), uma educação de múltiplos saberes. Faz-se necessário pensar em uma educação e em um currículo decolonial. O currículo decolonial objetiva uma educação que se opõe à ordem estabelecida, uma educação contra-hegemônica. Como aponta Mota Neto (2016), a proposta pedagógica de Paulo Freire tem forte característica decolonial, pois permite àquele que foi negado na história tornar-se sujeito, rompendo com o silêncio que lhe foi imposto pela colonialidade.

A descolonização do currículo, segundo Gomes (2020), é uma forma de se reconhecer que a colonialidade está presente nos currículos e é um desafio na luta antirracista. Para Segato (2021), romper com o eurocentrismo é romper com o racismo hierarquizado que confere às pessoas valores desiguais.

A educação pode, como reflete Paulo Freire, contribuir para ampliar a desigualdade social, como também pode elevar a autoestima e empoderar grupos excluídos e marginalizados de nossa história. Para o autor, é importante que os conteúdos escolares estejam associados a uma "leitura crítica da realidade" (FREIRE, 2000, p. 29) e que contribuam para a formação de um cidadão crítico. E aponta a importância do trabalho de um educador progressista e coerente que leve o educando a pensar. Para Freire,

> Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do 'pensar certo' desligado do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2000, p. 29).

Um currículo de história enriquecido com outras narrativas, com o intuito de dar visibilidade aos saberes negros, cumpre a Lei n. 10.639/03, a Lei n. 11.645/08, e está de acordo com a BNCC, auxiliando para a construção de uma educação antirracista. É fundamental elaborar propostas educacionais em que as minorias identitárias se reconheçam nos currículos como forma de combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo. Conforme a BNCC,

> A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros

> referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401).

Segundo a BNCC, é preciso refletir sobre a equidade social e pensar em políticas de reparação com o objetivo de reverter a exclusão de indígenas, quilombolas e afrodescendentes na história. Todavia para Abreu, Mattos e Dantas,

> Em vez de mera substituição do etnocentrismo europeu pelo africano, propõe-se ampliar as balizas dos currículos escolares para a diversidade brasileira. Daí a orientação para que o ensino de história do Brasil não dê destaque aos negros e seus descendentes somente no tempo da escravidão e do ponto de vista da submissão. A importância do estudo da história de organizações negras, como os quilombos e seus remanescentes, de irmandades religiosas ou associações recreativas, artísticas, políticas e culturais negras, por exemplo, vincula-se também à exigência de que as instituições escolares repensem as relações étnico-raciais e pedagógicas em seu espaço e entorno (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2009, p. 186).

4 Construindo um currículo decolonial a partir da comunidade quilombola

Descolonizar nosso olhar é modificar a prática presente nos currículos escolares e nos livros didáticos que exalta os feitos da elite branca e coloca o negro como mero coadjuvante da história. Uma história que é plural precisa manter diálogos interculturais e deve criar identidades positivas aos grupos étnicos marginalizados em nossa história. Como relata Bittencourt,

> Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na construção de *identidades* [*sic*]. [...] o ensino de História tem compromissos relacionados à constituição das múltiplas identidades sociais: de gênero, étnicos e sexuais. A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular (BITTENCOURT, 2018, p. 102).

A construção de um currículo decolonial a partir da visita guiada à comunidade quilombola, seguindo a proposta de Freinet da aula-passeio, contribui para a construção de identidades positivas do negro. Conforme Paulo Freire, precursor de uma pedagogia decolonial, um currículo decolonial colabora para uma educação comprometida com os oprimidos, valorizando suas histórias e memórias. Coopera ainda para uma educação antirracista e viabiliza o enriquecimento do ensino de história através de narrativas contra-hegemônicas, utilizando o espaço da cidade para educar. Afinal, a escola não é o único espaço para aquisição de conhecimento e o professor não é o único agente educativo.

A aula-passeio à comunidade quilombola possibilita conhecer os saberes, as histórias e memórias do negro, a partir das narrativas do *griot*, o mais velho e experiente, que preserva e transmite oralmente os saberes da comunidade, permitindo que o negro

fale de si, de acordo com a tradição oral da comunidade e com a pedagogia freiriana. Sem o intuito de negar a história colonial e elitizada de Paraty, uma vez que faz parte da história da cidade, busca-se dar visibilidade e voz ao negro com a finalidade de desconstruir o mito da superioridade branca e da inferioridade negra.

É preciso descolonizar nosso olhar, elaborar narrativas históricas com identidades plurais ao invés de uma identidade cultural homogênea de acordo com os princípios epistemológicos do colonizador. Dar ao negro o protagonismo, tornando-o sujeito histórico, modificando a visão forjada do negro como mero coadjuvante na história, é reconhecer outros sujeitos. Segundo Arroyo,

> [...] ignorar os saberes, valores, culturas, modos de pensar e de se afirmar e humanizar dos povos colonizados, dos trabalhadores para, reafirmando sua inferiorização, afirmar a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização e a maioridade. Reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica (ARROYO, 2014, p. 30).

5 A experiência na Comunidade quilombola

A finalidade da aula-passeio à comunidade quilombola de Paraty é acrescentar os saberes dos negros ao ensino de história das instituições de ensino devido a sua carência nos livros didáticos e nos currículos escolares, tendo como objetivo modificar uma visão histórica que apresenta o negro como mero coadjuvante. É também uma maneira de implementar a Lei n. 10.639/03 e a Lei n. 11.645/08, além de valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais conforme a BNCC.

Por meio da aula-passeio utiliza-se o espaço da cidade, visto como fonte histórica e como um espaço educador, como defende Paulo Freire. Um espaço diversificado, de múltiplas culturas e identidades. É preciso ressaltar que a presença do negro, assim como suas histórias e memórias, são invisibilizadas, forjadas ou minimizadas não apenas nas instituições de ensino como no espaço da cidade, em especial no Centro Histórico de Paraty. Um espaço que preserva, prioritariamente, uma história colonial e a memória da elite branca. A proposta conta com outros agentes educativos, uma vez que o professor não é o único a educar no processo de aprendizagem.

Com o intuito de elaborar narrativas históricas com identidades plurais ao invés de uma identidade cultural homogênea baseada na visão e nos princípios epistemológicos do colonizador, foram realizadas atividades que compõem o produto do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Foi elaborado um Caderno Pedagógico seguindo as ideias de Freinet. Segundo o autor, da mesma maneira que o turista precisa

de um guia prático, é interessante a elaboração de um guia a ser aplicado por educadores. O Caderno Pedagógico pode ser aplicado em turmas de Sociologia e História do Ensino Médio, em turmas de História do Ensino Fundamental II e em turmas do Ensino Fundamental I que trabalha a história local.

As atividades propostas no Caderno Pedagógico estão divididas em três etapas. A primeira etapa analisa, por meio de fotografias, a história preservada no Centro Histórico de Paraty, examinando com os educandos suas características: uma história colonial e elitizada. Busca identificar quando e como o negro é apresentado na história local. A segunda etapa é a aula-passeio ao quilombo do Campinho da Independência de Paraty com a intenção de conhecer as histórias, memórias e os saberes da comunidade por meio do *griot* e conhecer o espaço da comunidade. Na terceira etapa é realizada uma roda de conversa para que os alunos compartilhem suas experiências e impressões para posterior registro.

6 Abertura ao debate com os pares

A partir das análises de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Circe Bittencourt, Tomaz Tadeu da Silva e Célestin Freinet, procurei analisar o currículo tradicional legitimado nas instituições de ensino, em particular da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, pensando em formas de enriquecê-lo a partir da elaboração de um currículo decolonial.

Tendo como ponto de partida a história colonial de Paraty, município onde se localiza a escola em que leciono, busquei utilizar o espaço da cidade para educar, contando com outros agentes educativos. A intenção foi fazer com que os alunos identificassem qual história da cidade é preservada, traçando um paralelo com a história legitimada nos livros didáticos e nos currículos escolares.

Após examinar com os educandos como a história dos negros é minimizada em Paraty e no ensino de história, a proposta da aula-passeio à comunidade quilombola possibilitou visibilidade à comunidade e permitiu conhecer suas histórias, memórias e saberes. A aula-passeio ao quilombo é produto de dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), intitulado “Paraty como Cidade Educadora: história decolonial e contra-hegemônica da cidade”.

Considerações Finais

Construir um currículo decolonial a partir da comunidade quilombola enriquece o currículo oficial das instituições de ensino, permite a implementação da Lei n. 10.639/03

e da Lei n. 11.645/08, e está em conformidade com a BNCC. Possibilita ainda educar utilizando o espaço da cidade, ultrapassando o espaço escolar, contando com o *griot* como agente educativo, optando por valorizar espaços e grupos marginalizados na história da cidade e no ensino de história.

Por meio da aula-passeio ao quilombo, o negro pode deixar de ser mero coadjuvante para ser sujeito da história, conforme a pedagogia freiriana, dando-lhe o direito de falar de si. A construção de narrativas históricas diferentes da visão do colonizador está comprometida com as histórias, memórias e saberes dos grupos subalternizados e voltadas para uma educação antirracista.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *A escrita da história escolar*: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. (p. 186).

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. A base é a base: Ensino Médio. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Data de acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Data de acesso em: 20 de abr. 2022.

CRISPIM, Regina Célia Santos Ribeiro. *Paraty como Cidade Educadora*: história decolonial e contra-hegemônica da cidade. 2022. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - UFRRJ – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rio de Janeiro.

FREINET, Célestin; BRANDÃO, Eduardo (Trad.). *Para uma escola do povo*: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes;

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. (p. 155-161).

GOMES, Marcus Vinícius. *Para além dos muros da escola*: a relação cidade-educação em debate. Giramundo. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 67-80. Jul/dez. 2014. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/59. Data de acesso em: 20 mai. 2020.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil*: expressões do movimento negro. São Carlos: Editora UFSCar, 1997. (p. 48).

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. *Pedagogias decoloniais e interculturalidade*: desafios para uma agenda educacional antirracista. Educação em Foco, Juiz de fora, v. 21, n. 3, p. 545–572, set/dez. 2016. Disponível em: https://file:///C:/Users/Pensador/Downloads/19866-Texto%20do%20artigo-80893-2-10-20190715.pdf. Data de acesso em: 12 mai. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SEGATO, Rita; JATOBÁ, Danielli; GONTIJO, Danú (Trad.) *Crítica da colonialidade em oito ensaios*: e uma antropologia por demanda. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 10 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

A memória como palimpsesto: as reminiscências do passado e o Ensino de História antirracista

Eliseu Júnio Leite de Vargas[1]

Neste trabalho buscaremos analisar o fenômeno do enquadramento da memória, suas conseqüências e resistências (resistências possíveis a partir da reconstrução do passado evidenciadas pelas possibilidades trazidas pela história oral), e partindo dessa abordagem, refletir sobre a construção do conhecimento histórico por meio do ensino de história, respaldado pela perspectiva trazida pela Lei 10.639 e dando protagonismo a um viés antirracista com foco em uma escola ancorada em uma territorialidade quilombola – a Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo – instituição de ensino localizada no Quilombo Machadinha, no município de Quissamã, Estado do Rio de Janeiro.

O fenômeno de enquadramento de memória é um processo vivo, dinâmico e sempre atual, visto que ele representa o presente, mesmo que fruto de um passado histórico em disputa. A reconstrução mnemônica do passado se dá a partir da intencionalidade. A memória coletiva está sempre em disputa, pois os fatos que a sustentam e os discursos e narrativas que ela enfatiza evidenciam a vitória ou derrota de determinado grupo social. Como nos lembra Jacques Le Goff:

> A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.[2]

Não existe memória coletiva que não passou por disputas até se estabelecer como hegemônica. Entretanto, isso não significa dizer que este processo esteja acabado, mas, ao contrário disso, está em constante revisão, sempre em transformação, atendendo a uma

[1] Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). E-mail: eliseuvargasufrj@gmail.com
[2] LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013, p. 390.

visão dominante – ou que passa a ser dominante na medida em que se estabelece como discurso basilar para a memória coletiva do grupo social.

Mas afinal, o que seria a memória coletiva? Usando a definição de Maurice Halbwachs como base para essa resposta, contudo sem segui-la ao pé da letra, mas sim reconstruindo sua conceituação, a memória coletiva remete a um conjunto de lembranças que são elaboradas a partir de uma construção social e que ultrapassam os indivíduos, pois pertencem afetivamente a todos os membros do grupo social da qual elas fazem parte. Essa construção social que molda a memória coletiva passa por um processo de disputa até chegar a uma versão final e acabada em determinado momento, mas que sofre constantemente pressões e influências de grupos, quer para mantê-la, quer para superá-la e dar voz a outra construção de memória representativa de um grupo ao longo do tempo.

> A memória coletiva está então sempre se redefinindo. Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, isto não quer dizer que o grupo se esqueceu de uma parte do passado. O que acontece é que, na realidade, o grupo já não é mais o mesmo. Quando isto acontece, e se não se quer perder uma lembrança que não mais se sustenta por si mesma na consciência dos grupos, é comum então que esta lembrança seja eternizada, que seja registrada, transformando-se então em memória histórica.[3]

A própria constatação de que há disputas pela memória indica que a memória não surge de um processo espontâneo, e por isso mesmo, sinaliza que ela está sempre se redefinindo, sofrendo mutações e transmutações. As disputas pela memória se dão até mesmo nos pequenos, mas significativos aspectos, onde se revelam o latente fenômeno de enquadramento de memória. Esse processo pode ser referente aos aspectos indesejáveis de fatos históricos que possam afetar a imagem de grupos que detém o poder de interferência nos rumos da memória coletiva, ou ser um viés metodológico ou teórico dentro de um currículo escolar, como por exemplo, a ênfase em determinados fatos e não em outros e na forma de abordagem de determinados conteúdos.

A comunidade quilombola de Machadinha, local onde a Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo está situada – instituição que oferece educação que abrange turmas do maternal II ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) – vivencia um fenômeno de enquadramento de memória em várias questões inerentes à sua própria história e também à história do seu entorno a partir dos discursos que alegam que a escravidão em Quissamã foi um processo suave, onde o senhor era benevolente. De

[3] ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a Memória das Cidades. Revista da Faculdade de Letras – Geografia, I serie, vol. XIV, Porto, 1998, pp. 77-97, p. 84.

acordo com Pedro Moutinho Costa Soneghetti, ao entrevistar *Dona* Dalma, descendente de escravos e presidente do Memorial de Machadinha (também chamado de museu pelos moradores da comunidade de Machadinha e que funciona para disseminar a história e a cultura do quilombo) no Memorial:

> Eram transmitidas memórias boas, como o jongo e o fado e memórias ruins, como o trabalho duro na lavoura de cana e os escravos acorrentados. No entanto, as menções feitas na exposição do memorial aos maus-tratos e agressões empreendidos contra os escravos normalmente se referiam a contextos e lugares fora de Quissamã. Segundo Dalma, as memórias ruins também deveriam ser guardadas: tinha que ter o tronco aqui para mostrar como era antes.[4]

Podemos perceber que existe uma intencionalidade de negar a violência da escravidão, apresentando um discurso, por meio da exposição de objetos históricos presentes na exposição do Memorial de Machadinha que evita a ênfase na violência da escravidão, ou quando o faz, coloca essa violência como externa ao cotidiano da escravidão ocorrida na localidade, hoje quilombo. Vale lembrar que o Memorial de Machadinha é um espaço dedicado a apresentar o panorama histórico e cultural da comunidade quilombola e valorizar o legado da ancestralidade escravizada e de seus descendentes.

Apesar de haver esse cuidado de apresentar em grande medida os aspectos culturais de "memórias boas", moradores da comunidade acabam vez ou outra comentando sobre as violências que existiram no período da escravidão por meio das lembranças deixadas por seus antepassados mais antigos.

> Ao conversar com os moradores de Machadinha sobre o casarão, era muito comum que, em determinado momento, comentassem [...] sobre o tempo dos escravos, afirmando que ali, antigamente, havia um tronco no qual os escravos apanhavam dos capatazes. Ao conversar com Seu Tide, ele me contou que, quando criança, conversava muito com sua avó, Tia Balbina, que havia sido escrava: o escravo que eu conversava muito com ela era a minha avó. Porque eu ia pra lá pra casa dela. Aí ela começava a contar. Segundo Seu Tide, ela contava que tratava o nhonhô. Que o nhonhô aqui era muito bom, mas também [se] andasse errado com eles, qualquer coisa eles mandava pegar, chamar as pessoas lá... pegar. O capataz deles vinha apanhar a pessoa, levava lá, metia no tronco e mandava bater nas pessoas. Ela contando. Ela disse que ela mesma já levou muita chibatada.[5]

[4] SONEGHETTI, Pedro Moutinho Costa. *COMUNIDADE, FAZENDA, COMPLEXO CULTURAL, QUILOMBO...*: transformações do espaço e discursos do patrimônio em Machadinha (Quissamã – RJ). Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 223, 2016, p. 166.
[5] Ibid., 2016, p. 165.

Dessa forma, apesar de não ser o discurso mais visitado na comunidade – as mazelas da escravidão – as marcas do passado não podem ser totalmente enviesadas para um determinado foco, sem que haja resquícios de memórias, que apesar de indesejáveis, ainda podem ter suas marcas gravadas na mente de parte da população, como um palimpsesto, que apesar de ter sido apagado, ainda preserva em suas páginas as marcas da escrita anterior. Palimpsesto, de acordo com Sandra Pesavento é:

> O palimpsesto é uma imagem arquetípica para a leitura do mundo. Palavra grega surgida no século V a. C., depois da adoção do pergaminho para o uso da escrita, palimpsesto veio a significar um pergaminho do qual se apagou a primeira escritura para reaproveitamento por outro texto. A escassez de pergaminhos nos séculos de VII a IX generalizou os palimpsestos, que se apresentavam como os pergaminhos nos quais se apresentava a escrita sucessiva de textos superpostos, mas onde a raspagem de um não conseguia apagar todos os caracteres antigos dos outros precedentes, que se mostravam, por vezes, ainda visíveis, possibilitando uma recuperação.[6]

Como imagem arquetípica, o palimpsesto nos fornece uma comparação que tende a enriquecer nosso trabalho e mostrar que, apesar da tentativa de minimizar fatos que não se quer enfatizar, ainda assim, os traços desse fato continuam evidentes para aqueles que os procurarem cuidadosamente. Ainda de acordo com *Seu* Tide, um senhor de mais de 90 anos que é o morador mais velho do quilombo de Machadinha, ao relatar a violência na escravidão, informa que:

> O tronco usado para açoitar os escravos ficava lá numa palmeira que tinha ali beirando o muro ali, dentro do jardim [do casarão]. Ficava pra dentro do jardim. Aquilo tinha uma corrente dessa grossura, e um cadeado enorme passado na palmeira, no tronco da palmeira.[7]

O que é chamado de casarão na fala do *Seu* Tide é a Casa Grande que hoje se encontra em ruínas. Nela residiam o dono da Fazenda Machadinha, o Visconde de Ururaí, Manoel Carneiro da Silva, e sua família. Este relato mencionado pelo *Seu* Tide foi contado pela sua avó que compartilhou com o neto suas experiências quando ainda era escravizada. A convivência familiar e os laços comunitários eram fortalecidos pela prática da transmissão oral de conhecimentos sobre o mundo e as experiências vividas pelos antepassados, ensinando as gerações seguintes a partir da vida cotidiana.

> Indivíduos e certos grupos podem teimar em venerar justamente aquilo que os enquadradores de uma memória coletiva em um nível mais global se esforçam por minimizar ou eliminar. Se a análise do trabalho de enquadramento de seus

[6] PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. In: Revista Esboços. n. 11. UFSC, 2004, p. 26.
[7] SONEGHETTI. *COMUNIDADE, FAZENDA...*, p. 166.

> agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso, aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais, faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais.[8]

As marcas de historicidade não conseguem ser apagadas facilmente e os traços profundos da escravidão ainda permanecem nas mentes da comunidade quilombola, como um palimpsesto da memória, que apesar de insistentes tentativas de mudar suas marcas mais profundas, as "raspagens" feitas pelos discursos oficiais não conseguem apagar completamente estas reminiscências do passado. Como nos lembra Michel Pollak:

> O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro.[9]

O enquadramento de memória não é a disputa em si, mas o resultado da disputa, ou melhor dizendo, o produto da disputa. O enquadramento da memória remete às estratégias dos grupos interessados por um viés de uma história na qual essa narrativa defendida se sai vitoriosa.

O enquadramento da memória é um processo no qual uma dada visão, um dado discurso, uma narrativa sobre os fatos históricos passa a ser aceita por meio de disputas de memória e tem sua hegemonia discursiva no imaginário sobre os fatos históricos de sociedade.

Ao mesmo tempo, na medida em que a memória que não se quer dar ênfase permanece nos círculos mais restritos, ela não causa problemas para uma memória coletiva que representa os interesses oficiais. Embora essa memória indesejável, como a mencionada por *Seu* Tide sobre as mazelas da escravidão, só consiga ser obtida de forma mais difícil e restrita, como através do uso da história oral. Como nos ensina Pollak:

> Observou-se a existência numa sociedade de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade. Quando elas se integram bem na memória [...] dominante, sua coexistência não coloca problemas, ao contrário das memórias subterrâneas [...]. Fora dos momentos de crise, estas últimas são difíceis de localizar e exigem que se recorra ao instrumento da história oral.[10]

[8] POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos, 2 (3). Rio de Janeiro, 1989, p. 12.
[9] POLLAK. Memória, esquecimento..., p. 10.
[10] Ibid., 1989, p. 12.

Disputas pela memória ocorrem no âmbito do discurso histórico e envolve conseqüentemente o patrimônio histórico, seja por meio da preservação de determinados objetos que remetem a aspectos que o grupo que detém o poder escolhe evidenciar, seja pelo abandono daqueles objetos que não se tem apreço por motivo de não coadunarem com o discurso que se deseja. Isso fica evidenciado na lógica de preservação de alguns itens históricos de instituições de memória.

> Certa vez, quando fui ao Museu Casa Quissamã, localizado próximo ao centro histórico da cidade, na antiga sede da Fazenda Quissamã, conversei com uma guia turística que me informou sobre a imagem do "bom senhor de escravos e terras" veiculadas pelo museu. Segundo ela, a família Carneiro da Silva, à qual pertencia Armando (prefeito responsável pela restauração da Fazenda Quissamã e abertura do museu) era a mesma família dos senhores de escravos da região: a família Carneiro ainda está reinando. Assim, não era interessante para aquela gestão municipal que o museu focalizasse a opressão e a violência empreendidas contra os escravos pelos antepassados do próprio prefeito.[11]

Podemos constatar um evidente processo de enquadramento da memória, onde um determinado discurso histórico é construído para satisfazer determinado grupo que deseja esquecer fatos que remetem a uma memória social que atualmente não é mais aceita pela coletividade como algo naturalizado. Então esses grupos, conseqüentemente, desejam se afastar dessa memória desagradável que remete aos seus antepassados diretos e diretamente à sua classe social.

> A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra [...] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes [...].[12]

Interpretações do processo histórico, ou seja, releituras do passado são construções intencionais, em grande medida, que mostram as vicissitudes inerentes à formação da memória coletiva de dada comunidade. Esse processo envolve, claramente, os mecanismos existentes no jogo de poder e sua manutenção, neste caso, a perpetuação do poder no âmbito do simbólico. Ainda utilizando o exemplo sobre as escolhas feitas na exposição do *Museu Casa Quissamã* na esfera do discurso, percebemos que as narrativas que eram utilizadas acabavam por amenizar as mazelas da escravidão.

> Segundo a guia, de acordo com o "discurso oficial" do museu, não existiu tronco nem houve ocorrência de motins na antiga Fazenda Quissamã, a qual havia pertencido ao Visconde de Araruama, pai do Visconde de Ururaí, antigo senhor da Fazenda Machadinha. De acordo com as narrativas do museu, isso

[11] SONEGHETTI. *COMUNIDADE, FAZENDA*..., p. 165-166.
[12] POLLAK. Memória, esquecimento..., p. 9.

> se dava porque os escravos eram bem tratados pelos senhores da aristocracia agrária quissamaense. Um reflexo desse discurso, segundo me informou, era a ausência de objetos da escravatura ali expostos.[13]

Temos então um fenômeno claro de enquadramento de memória empreendido por grupos da elite sócio-econômica local com o objetivo de se afastar de uma memória de violência da escravidão empreendida pelos antigos senhores de escravos da região – antepassados da atual elite local e que ainda detém no presente grande poder político e econômico, herdados daquele antigo modo de produção.

Mas seria errôneo supor que o processo de enquadramento de memória só se dá de cima para baixo na hierarquia social. Esse fenômeno também surge a partir de narrativas criadas pelas populações mais humildes, a partir das estratégias de sobrevivência e das várias possibilidades encontradas nos sistemas normativos sociais que permitem a valorização da própria comunidade enquanto protagonista de suas próprias vidas. Isso se verifica na valorização da cultura negra existente no Memorial de Machadinha, onde, apesar de existir pouca ênfase aos sofrimentos que envolvem o processo de escravização, consegue de forma bem sucedida desenvolver exposições que demonstram, por exemplo, o artesanato, o jongo, o fado, e a formação de jovens lideranças que aprendem a ter orgulho de sua cultura e das contribuições que o povo negro deixou para o rico legado de sua história e do seu protagonismo na região, assim como para o Brasil, num espectro mais amplo. O Memorial de Machadinha consegue atrair grande público interessado na cultura afro-brasileira e tem conseguido ser a porta de entrada para o público que visita o Quilombo de Machadinha. Dessa forma, a comunidade desenvolveu um senso de valorização de suas origens e percebeu a importância de se sentir pertencente a um lugar, e ter bem definido os aspectos que remetem a uma identidade.

> A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irredutíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum [...] eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência.[14]

Utilizando a identidade cultural como elemento essencial na constituição de uma comunidade de remanescentes de quilombo, a figura de uma instituição de ensino, como uma escola quilombola ganha contornos muito significativos. Nessa perspectiva, a

[13] SONEGHETTI. *COMUNIDADE, FAZENDA*..., p. 166.
[14] POLLAK. Memória, esquecimento..., p. 9.

valorização da memória a partir de uma abordagem adequada dentro do currículo escolar, em especial por meio do ensino de historia, mas também de outras disciplinas que valorizem a história das comunidades remanescentes de quilombo, seus modos de vida e suas práticas culturais é ferramenta importante para a construção de uma educação que prima pela inserção, inclusão e que forma o cidadão crítico e transformador do mundo que o cerca. Como nos ensina Ana Maria Monteiro, o tema da memória está cada dia mais sendo requisitado, a partir, por exemplo, de multiplicidade dos atores sociais.

> memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da família. [...] Multiplicam-se as casas de memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções, publicações especializadas (até mesmo periódicos). Os movimentos de preservação do patrimônio cultural e de outras memórias específicas já contam com força política e têm reconhecimento público.[15]

Isso nos mostra que o tema sobre a memória dos grupos sociais encontra ressonância na sociedade e demanda uma abordagem que leve este tema para além das pesquisas históricas, mas que inclua este tema nas salas de aulas da Educação Básica. Mais especificamente, a memória inerente a uma comunidade de remanescentes de quilombo, como é nosso tema aqui proposto, está diretamente ligada com as demandas trazidas pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira. Associar, no ensino da história da cultura negra, os aspectos da memória é uma ferramenta que tem um grande potencial em termos de ensino de história e educação escolar.

> Para ensinar história, como qualquer disciplina, realizamos dois processos fundamentais: uma seleção cultural, ou seja, definimos entre os vários saberes disponíveis na sociedade, incluindo, atualmente, aqueles produzidos pela ciência, os saberes a serem ensinados às novas gerações. Esta seleção implica opções culturais, políticas, éticas possibilitando ênfases, destaques, omissões e negações. Esta seleção é sempre enraizada socialmente e é histórica, revelando interesses, projetos identitários e de legitimação de poderes instituídos ou a instituir, suscetível a mudanças e redefinições. Esta seleção se realiza e expressa nas propostas e nas práticas curriculares, processo de constituição do conhecimento escolar para a escola e pela escola. [16]

[15] MENESES, Ulpiano B.de. apud ORIÁ,R. Memória e ensino de História. In BITTENCOURT, C. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto,1997, p. 129.
[16] MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2012, p. 10. Disponível em http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf Acesso em 25 de julho de 2023.

Diante disso, é evidente que na construção de conteúdos de uma disciplina, em especial a história, os conteúdos passam por uma seleção. Essa seleção é uma escolha do professor e remete a formas de pensar o mundo e vivenciar a sua própria historicidade e muda, ou deveria mudar, de acordo com o contexto sócio-cultural em que o professor e a escola estão inseridos. Pensar história e memória a partir de um contexto social onde se insere uma instituição de ensino é tarefa imprescindível e inadiável. Visto não se tratar apenas de ensinar conteúdos, mas pensar o que se ensina e como se ensina.

> A possibilidade não só de praticar o ensino a partir de experimentações, novas concepções e métodos, como também de desenvolver reflexões e pesquisas sobre o ensinado, mantém-nos num estado permanente de buscas, ou seja, aprender-ensinando e ensinar-aprendendo.[17]

Nessa perspectiva de realizar uma reflexão sobre o ensinado, propor uma educação antirracista está intimamente ligada aos aspectos trazidos pela Lei 10.639 e vai além, reforçando o papel da população afro-descendente por meio do seu protagonismo na construção da história brasileira. E essa perspectiva é possível mesmo no ensino das séries iniciais, situação que se liga diretamente à Escola Municipal Felizarda Maria Conceição Azevedo, sem que deva haver perdas "na transmissão e recepção de informações ou simplificação de conteúdos e conceitos". Ou seja, valorizar a memória e privilegiar conteúdos que estabeleçam uma educação antirracista é possível, requer engajamento de professores e instituição de ensino e está plenamente alinhada às demandas que valorizam, por meio da Lei 10.639, a história e a cultura afro-brasileira.

Mesmo que recentes embates conservadores tenham tentado enfraquecer as ciências humanas e sociais, existe um crescente interesse pela memória. Segundo Monteiro, esse quadro é fruto da crescente aceleração das sociedades industriais capitalistas, o que evidencia a crise das sociedades moldadas na tradição.[18]

A autora anteriormente citada, ao abordar o importante papel do ensino de história como um "lugar onde e por meio do qual as memórias se entrecruzam e se constituem" (MONTEIRO, 2012, p. 15), argumenta que "se trabalhamos em perspectiva crítica, através da qual as memórias espontâneas de nossos alunos são mobilizadas, [esses

[17] MENEZES, Leila Medeiros de; SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 215.
[18] MONTEIRO. Ensino de História..., p. 17.

eventos mnemônicos] tornam-se objeto de estudo e de possibilidades de recriação" (MONTEIRO, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, além dos importantes temas trazidos pela Lei 10.639, o ensino de história deve incorporar as contribuições da memória coletiva e da ancestralidade da comunidade quilombola para a construção plena da cidadania dessas populações, visto que uma educação antirracista deve ser o foco do trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola contextualizada em uma territorialidade quilombola, onde se busca a valorização das práticas cotidianas da comunidade e sua identidade cultural.

Referências

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a Memória das Cidades. Revista da Faculdade de Letras – Geografia, I série vol. XIV, Porto, 1998, pp. 77-97.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

LE GOFF, JACQUES. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

MENESES, Ulpiano B. de. apud ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In BITTENCOURT, C. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto,1997.

MENEZES, Leila Medeiros de; SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2012. Disponível em http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, n. 10. São Paulo, dez.-1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. In: Revista Esboços. n. 11. UFSC, 2004.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos, 2 (3). Rio de Janeiro, 1989.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SONEGHETTI, Pedro Moutinho Costa. *COMUNIDADE, FAZENDA, COMPLEXO CULTURAL, QUILOMBO...*: transformações do espaço e discursos do patrimônio em Machadinha (Quissamã – RJ). 2016. 223f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ. Rio de Janeiro.

Fontes

BRASIL, Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Liberdades, Heróis e Narrativas

Naicon de Souza Brinco[1]

1. Introdução

O presente artigo discute um projeto desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental, resultante do diálogo entre reflexões nas salas de aula da Universidade, enquanto discente de doutorado e egresso do mestrado profissional ProfHistória, e da Educação Básica, como docente no Colégio Municipal Professora Elza Ibrahim[2]. Concebido em 2022 como prática de ensino das aulas de História, se expandiu e foi se constituindo como projeto interdisciplinar, envolvendo outros professores. Em 2023, representou o colégio na obtenção do selo de escola antirracista[3]. Em 2024, movimenta-se para integrar o *Observatório do Conhecimento* - iniciativa em desenvolvimento que visa unir diferentes projetos da unidade escolar (Sales, 2024). Após trocas frequentes que tivemos com a direção e a equipe pedagógica ao longo do ano de 2023, nas reuniões escolares que se iniciaram em 2024, foi apresentado pelas orientadoras pedagógicas, o tema norteador da comunidade escolar para o ano letivo, “Ubuntu, eu sou porque nós somos”. O que consideramos ter evidenciado como a cultura escolar tem sido afetada pelas práticas discutidas neste texto.

Nossos referenciais teóricos metodológicos começarem a ser desenvolvidos na dissertação de mestrado no âmbito do ProfHistória (Brinco, 2020), em uma pesquisa realizada nesta mesma escola. Em que operamos com construção de narrativas na perspectiva de Ricoeur (Ricoeur, 2010a, 2010b), dialogamos com a cultura digital (Brinco; Cabral, 2020; Costa; Gabriel, 2014) ao utilizar o aplicativo *Gacha Life* (Brinco,

[1] Doutorando no Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGHS-FFP/UERJ) orientado pela Profª. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral. Professor de História da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Macaé. E-mail: brinco.naicon@gmail.com
[2] Para mais informações sobre o colégio ver o artigo *Ensino de História na educação básica: a experiência histórica romana, e o tempo presente, na sala de aula* (Brinco, 2021a).
[3] Em edital aberto pelo Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NeAfro) da Secretaria Municipal de Educação de Macaé. O selo e a placa foram recebidos pela escola no II Simpósio do Programa de História Afro-brasileira e Indígena nas Escolas no auditório Marielle Franco, na Cidade Universitária de Macaé em dezembro de 2023.

2021a). Neste texto, incorporamos as discussões, a perspectiva da pedagogia antirracista (Costa, 2014, 2014; Ginity, 2018; Munanga, 2015), a pesquisa no cotidiano escolar (Candau, 2016; Certeau, 2014; Ferraço; Soares; Alves, 2018), a perspectiva de aprendizagem com centralidade da Linguagem (Brinco, 2024) de Vigotski, Luria e Leontiev (Vigotski, 1991, 2008; Vigotski; Luria; Leontiev, 2010) e do círculo de Bakhtin (Azevedo, 2013, 2015; Bakhtin, 2006; Faraco, 2009; Lima, 2020), e práticas de letramento histórico (Azevedo; Monteiro, 2013; Rocha, 2020).

Organizamos o artigo em tela com a próxima seção abordando os nossos objetivos, relacionados às expectativas de aprendizagem. Em seguida apresentamos a metodologia desenvolvida e as fontes analisadas pelos estudantes. Por fim discutimos a experiência em sala de aula e nossas possíveis contribuições para as pesquisas no ensino de História.

2. Conteúdos

Na seleção de conteúdos históricos que norteiam e formam este projeto, dialogamos com o Caderno de Orientações Curriculares da cidade de Macaé (COC) (Macaé, 2023) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). O que não nos restringiu aos discursos centrados em competências e ao eurocentrismo de uma história evolutiva que atravessa a BNCC.

O conteúdo *escravismo no Brasil no século XX: revoltas e resistências de escravizados, abolicionismo* é o objeto de conhecimento (OC) da BNCC com que trabalhamos. Na prática em sala de aula, enquanto currículo em ação, abordamos esse OC a partir da perspectiva de Kabengele Munanga (2015, p. 25–29):

> O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente. No entanto, o racismo no século XXI não precisa mais do conceito de raça, pois se fundamenta sobre novas essencializações. A saída, no meu entender, não está na erradicação da raça e dos processos de construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. [...] É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? [...] Por que o Brasil levou tanto tempo para resgatar a memória da escravidão? A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (quarenta anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos), não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas

> e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o *status quo*. [...] Trata-se de compreender as causas desse silêncio organizado e não ficar preso à aceitação da "culpabilidade", conceito de pensamento cristão e dos tribunais que serve para apaziguar as tensões sem buscar as saídas do impasse político. [...] A ação dos abolicionistas cujos discursos condenaram a escravidão como uma instituição desumanizante dos negros e contraditória aos valores da própria civilização não deveria ser minimizada, apesar da mistura entre sentimentos humanistas e cálculos político-econômicos contidos nesses discursos. No entanto, as elegias apologistas reservadas aos abolicionistas humanistas não devem fazer esquecer o papel heroico desempenhado pelos escravizados do combate contra a escravidão como ilustrado pelas revoltas, fugas organizadas e formação dos quilombos como alternativas de uma nova sociedade.

Consideramos, portanto, que para além de conhecer as relações étnico-raciais na História do Brasil, faz-se necessário a construção de narrativas em que os sentidos de negritude são positivos. Com protagonismo de sujeitos individuais e coletivos descendentes de povos africanos. Porém, com o cuidado metodológico, discutido por Warley Costa (2014), de não essencializar as identidades, ao cristalizá-las no tempo.

Atuamos na perspectiva de que todo conteúdo é atravessado pela temporalidade. Nesse sentido, a partir das categorias de espaço de experiência e horizonte de expectativas de Koselleck (2006), entendemos o conteúdo como experiência histórica que tem o potencial de afetar as narrativas dos alunos acerca dos processos e acontecimentos que atravessam suas vivências, e de futuros por eles vislumbrados. Ou como nos instiga Krenak (2022), futuros possíveis que abarquem outras formas de se relacionar com o planeta. Em linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995) que não se estratificam em novos heróis, mas que se ramificam em múltiplos nós que sobrevivem a difíceis intempéries, brotando mesmo a partir de seus mais minúsculos fragmentos.

3. Expectativas de aprendizagem (objetivos)

Ao planejarmos os objetivos dialogamos com a cultura escolar, a produção acadêmica historiográfica e do ensino de História, e as experiências dos discentes. As práticas cotidianas, enquanto espaço de avaliação diagnóstica e processual, foram pensadas a partir de seu potencial de desvelar os posicionamentos e apropriações dos estudantes, que são expressas pela linguagem e dotadas de sentido nas formas com que narram o mundo. Atuamos na perspectiva de que os saberes prévios dos alunos são atravessados pelas diferentes vozes que se movimentam na sociedade em que vivem. Portanto, consideramos que para planejar e avaliar o ensino e a aprendizagem é relevante investigar como os discentes constroem a realidade social do passado e de seu presente – enquanto sujeitos constituidores da linguagem e por ela constituídos.

Ao planejarmos as expectativas de aprendizagem dialogamos com o currículo prescrito, tanto o municipal (Macaé, 2023) quanto a BNCC (Brasil, 2018). Porém, não como reprodução ou instrumentalização destes documentos, mas na movimentação de operar táticas que os ressignificam em sala de aula. Nos posicionamos junto aos que defendem a revogação da BNCC. No entanto, enquanto professores da educação básica levamos em consideração que este documento tem força de lei, afetando as práticas de ensino nos espaços em que o trabalhar está ligado à sobrevivência. Portanto, direcionamo-nos a explorar formas de, em sala de aula, resistir aos avanços da busca de hegemonia do discurso neoliberal, promovido por grandes corporações privadas. Que segundo Navarro e Santos (2023) participaram ativamente da elaboração e aprovação da BNCC.

A seguir apresentamos as expectativas de aprendizagem deste projeto:

(i) *Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância das ações afirmativas*. Esta é uma habilidade presente na BNCC com o código EF08HI20 que relacionamos a EF08HI20, que aborda a permanência de preconceitos, estereótipos e violências sobre populações negras. Os verbos utilizados demonstram uma complexificação no decorrer do processo de aprendizagem, em que há primeiro a identificação de estruturas sociais. O que envolve a temporalidade, ao se tratar de identificar permanências e como o presente é atravessado pelo passado. O que se liga, por sua vez, ao verbo relacionar, no qual o conceito de escravidão é trabalhado junto a fenômenos do presente. O verbo discutir, utilizado para ações afirmativas e a permanência de preconceitos, pressupõe a interação entre todos os sujeitos da sala de aula, a construção de argumentos com base no conhecimento histórico escolar para identificar e relacionar conceitos e fatos, e a presença de diferentes pontos de vista acerca de um assunto. Portanto, consideramos que este objetivo se alinha especialmente a processos cognitivos do letramento histórico.

(ii) *Apropriação, no espaço de experiência dos estudantes, da experiência histórica do processo de abolição legal da escravatura no Brasil*. Nesta, relacionamos os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativas de Koselleck (2006) com o ensino de História, conforme propusemos em nossa pesquisa de mestrado:

> Koselleck (2006), ao utilizar as categorias de análise histórica de espaço de experiência e horizonte de expectativa no estudo da Idade Média Europeia, identificou que o horizonte de expectativa se encontrava no pós-vida. No espaço de experiência eram formadas as soluções para a vida prática. O comportamento humano buscava uma vida melhor após a morte. Socialmente, tais fenômenos refletem em dados que demonstram não haver grandes rupturas tecnológicas ou na forma de se viver durante o tempo de uma vida: as

> expectativas eram alimentadas pelas experiências passadas entre as gerações. O surgimento da ideia de progresso, na Idade Moderna, torna a História conceitualizada como uma unidade contínua, a flecha do tempo, a certeza de que o futuro seria melhor, sendo esse 'melhor' promovido por mudanças no plano terreno. No campo da sociopolítica, esta relação temporal resultou na hierarquização das sociedades e saberes, classificando povos mais e menos evoluídos. Tornou-se inviável ensinar a História como exemplo a ser mantido. Portanto, fundamentado nas análises de Koselleck (2006), consideramos que a forma dos sujeitos e das sociedades se relacionarem com o tempo e agirem sobre ele é associada à dinâmica entre o espaço de experiência e horizonte de expectativas (Brinco; Cabral, 2020, p. 64).

Nesta perspectiva, relacionamos esta expectativa de aprendizagem aos sentidos que os estudantes dão aos conhecimentos históricos e como estes afetam suas formas de narrar o mundo. Por exemplo, foi possível encontrar sujeitos na comunidade escolar que identificam o processo de escravidão e o racismo, porém narravam a abolição como um presente da princesa Isabel e reproduziam o racismo recreativo.

Portanto, para além do processo cognitivo, necessário, mas não suficiente, buscamos o desenvolvimento do letramento histórico que afete a consciência individual e coletiva dos sujeitos enquanto educação integral: em suas emoções, sentimentos, significações e leituras de mundo.

(iii) *Tornar o presente histórico, historicizar o espaço de experiência dos estudantes*. Elaboramos esta expectativa de aprendizagem direcionando-a para a desnaturalização de fenômenos sociais do presente. Consideramos que a naturalização do social oculta o agenciamento dos sujeitos, que lançados em um mundo já dado e imutável, nada restaria a não ser algum tipo de resignação ante as estruturas sociais pré-estabelecidas. Para esta afirmativa, apoiamo-nos na concepção de Bauman (1977) de a naturalização do social ter uma perspectiva determinista de mundo, enquanto a cultura é um fenômeno mutável. Vale ressaltar que consideramos que tal naturalização acontece não só pelas familiaridades desenvolvidas nas práticas cotidianas, mas também como fenômeno cultural que atende interesses tecnocratas de reprodutibilidade técnica e aceitação passiva do sistema-mundo vigente. Desta forma, intencionamos que, ao acessar o passado, o estudante tente atuar também como um estrangeiro em seu próprio tempo, evitando a concepção de sociedades a-históricas.

(iv) *Identificar e refletir sobre continuidades históricas*. Esta expectativa de aprendizagem está intrinsicamente ligada às anteriores, pois a pensamos como uma forma de evitar que o presente ocupe todo o espaço da aula.

Em diálogo com Ricoeur (Ricoeur, 2010b) e Deleuze (Deleuze, 2018) consideramos que a continuidade e a repetição estão no campo da imaginação, e a partir

destes, os sujeitos constroem e analisam fatos, que irão ser constituídos como rupturas. De forma a não cristalizar conceitos como universais diacrônicos, na perspectiva de Koselleck (2020) de que os conceitos têm, mas não contêm história. Na construção de um fundo de continuidade (enquanto tema da narrativa), os alunos operam com a imaginação para dizer que algo se repetiu ou manteve, para então selecionar o que consideram relevante a ponto de ser classificado como uma ruptura em suas narrativas.

(v) *Problematização dos conceitos de herói e liberdade*. Planejamos esta expectativa de aprendizagem direcionando para como estes conceitos flutuam em diferentes temporalidades.

(vi) *Ler e escrever com sentido histórico em espaço digital.* A partir de nossa experiência docente e das pesquisas no âmbito da universidade (Brinco, 2023) consideramos que a *cibercultura* está imbricada a cultura escolar. Ao trazermos o digital para o interior das aulas, dialogamos com nossos objetivos de desnaturalizar as ferramentas e relações culturais do presente. E familiarizarmos os estudantes com as produções de conhecimento que habitam o *ciberespaço*.

4. Fontes trabalhadas em sala de aula com os estudantes.

Em 2022 compuseram as fontes o samba enredo *Liberdade Liberdade Abre as Asas sobre nós,* tema/canção do desfile do *Grêmio Recreativo Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense* de 1989, a notícia *Câmara de gás dentro de viatura da PRF mata homem no litoral do Sergipe; leia repercussão* do *Jornal Brasil de Fato* de 26 de maio de 2022, o livro didático *História: Sociedade & Cidadania*, e a *Exposição Virtual Excluídos da História* no *site* da *Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB).* No ano de 2023, incluímos o samba enredo *Histórias Para Ninar Gente Grande* tema/canção do desfile do *Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira* de 2019, a notícia do *site* da prefeitura de Macaé *UFRJ-Macaé forma a primeira turma do curso de Medicina*, com olhar direcionado para a foto dos formandos que estampa a matéria jornalística, os gráficos do artigo acadêmico *Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental*, a notícia no *site* da Câmara Municipal de Macaé *Câmara repudia racismo contra ator da Paixão de Cristo* de 05 de março de 2023. Os relatos dos estudantes também foram tratados como fontes.

5. Materiais

Utilizamos no ano de 2022 lousa, caneta para quadro branco (*pilot*), um *datashow* junto a uma lousa interativa, computadores, celulares, caixa de som, folhas impressas e cadernos. Nos espaços digitais os aplicativos *Gacha Life, WhatsApp, Google Drive*, *Anchor, Mentimeter* e o *Shotcut*. No ano de 2023, além dos usados em 2022, incluímos Lousa Digital e folha A4. No espaço digital os aplicativos *Canvas* e o *Spotify for Podcast*. Em parceria com a professora Laureliane Sales o *Padlet* e o *Scratch*.

6. Metodologia

Em sua primeira versão, o plano de ensino visava 06 tempos de aulas, porém ao acontecer, foi se constituindo enquanto projeto interdisciplinar que atravessou um bimestre em 2022 (com a parceria da professora Sílvia Nogueira de português) e um bimestre em 2023 (com a parceria da professora Laureliane Sales de Robótica).

Nossa metodologia se aproximou dos tipos aula expositiva dialogada e aprendizagem por pesquisa a partir de problematização inicial. Já havíamos, em aulas anteriores, desenvolvido uma prática de ensino em que os estudantes analisaram o documentário *Amarelo*, disponível na plataforma *Netflix*. O que consideramos ter afetado a elaboração, a participação dos alunos e os resultados.

Dividimos o projeto em 05 partes, utilizando como tema para cada etapa um trecho da música *Mandume*[4] do Emicida, que integra o álbum *Amarelo*. A seguir apresentamos as etapas da metodologia:

6.1 Parte 1: “Eles querem que alguém/ Que vem de onde nóis vem/ Seja mais humilde, baixa a cabeça/ Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda” (Emicida - Mandume)

Nesta etapa inicial é utilizado como método a roda de conversa junto a apresentação da proposta em uma aula expositiva dialogada. Como estratégia opera-se com problematização inicial em um movimento de empatizar os discentes na descoberta de novos conteúdos. Inicia-se com a provocação sobre o que é liberdade e quem são os heróis dos estudantes. Os alunos expressam oralmente suas opiniões e escrevem em uma folha ou diretamente no *Mentimeter* suas respostas, para criação de uma nuvem de palavras. Com a indicação que dentro do contexto da interseccionalidade (conceito já previamente trabalhado), as aulas terão como foco o recorte de racialização

[4] Disponível em <https://www.letras.mus.br/emicida/mandume/> Acessado em 16 de fevereiro de 2024. Não utilizamos a letra completa com os alunos, mas trechos selecionados para nomear os tópicos.

histórico-cultural, porém ressalvando que na realidade social a classe, gênero e raça estão entrelaçados.

Em seguida apresenta-se as legislações do século XIX relacionadas a abolição da escravidão, a qual inclui-se também a *Lei de Terras* de 1850. Há, então, o deslocamento temporal para apresentação dos dois sambas enredos, problematizando como narram o processo histórico que está sendo estudado. Comparar e discutir são duas abordagens que podem ser feitas nestas fontes. As notícias de jornal são apresentadas, seguido dos dados sobre racismo ambiental em gráficos - utilizados como objetos geradores de diálogo com as experiências dos discentes.

Na prática em sala de aula, nesta etapa, nas diferentes classes, não foi necessário solicitar que os alunos relatassem suas vivências pessoais, pois fizeram espontaneamente. Por fim, é apresentado todo o projeto, os aplicativos e espaços digitais para pesquisa e a parceria com a Robótica. Têm início a divisão de grupos.

6.2. Parte 2: "Entenda que descendemos de África e temos como legado ressaltar a diáspora de um povo oprimido/ Queremos mais do que reparação histórica, ver os nossos em evidência" (Mel Duarte - Mandume).

Nesta etapa utiliza-se como método a aprendizagem baseada em investigação e como estratégia os alunos coletarem e interpretarem dados. Os alunos se dividem em 03 grandes grupos por recorte temporal. Grupo 01*: Brasil séculos XVIII e XIX – processo do fim da escravidão*; Grupo 02: *Brasil século XX – os filhos da liberdade?* Grupo 03: *Brasil: século XXI – liberdade pra quem*?

Após apresentação e explicações de navegação na *Exposição Virtual Excluídos da História* da ONHB os grupos 1 e 2 pesquisam, neste espaço digital, personagens negras e negros, dentro do recorte temporal e temático proposto. O grupo três investiga seus protagonistas explorando outros *sites* (o que na prática em sala de aula ocorreu especialmente na *Wikipedia*). A seleção do recorte temporal é de livre escolha para os discentes. Cada grupo pode se dividir em subgrupos menores, que devem selecionar acontecimentos que considerem relevantes para compor as suas narrativas. A orientação para os alunos é que, após uma leitura inicial acerca das pessoas selecionadas como sujeitos investigados, é necessário pensar em um tema, para a partir dele, narrar o personagem histórico e interligar com sentido os acontecimentos. Podendo ser feito uma

linha do tempo temática para testar se cada acontecimento selecionado dialoga com o tema central da narrativa[5].

A partir de suas pesquisas, os discentes começam, então, a elaborar uma narrativa acerca dos personagens escolhidos. Nesta etapa, deve ser evidenciado as relações entre a vida do sujeito no contexto histórico em que vive, atravessando as características sociais e culturais, desde a escolha de roupas, falas, objetos e atuação na sociedade.

O objetivo é que seja criada uma narrativa com *sentido*. Para isto deve-se buscar uma *totalidade significante*, em que a história narrada pelos alunos tenha um início, meio e fim e seja preenchida por personagens, ações e mudanças. Com a *extensão apropriada*, para que não seja longa a ponto de os sujeitos perderem protagonismo ou tão curta que não comporte ações e processos de fundo. Com a *completude* em que os acontecimentos tenham a causalidade como liga, de forma a evitar uma não-história formada por sequências de episódios isolados. É importante a mediação do professor, com acompanhamento contínuo, em que os alunos possam escrever e reescrever suas narrativas de forma a contemplar essas características e pela linguagem evidenciar sua aprendizagem e as formas com que se apropriaram do conhecimento[6].

6.3 Parte 3: "Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes/ É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóis sumir" (Emicida - Amarelo)

Nesta etapa o método é o de exploração dos recursos digitais e a estratégia é a ideação da construção de narrativa com uso da imaginação e de animações no *game Gacha Life*. Os estudantes que possuem celular em casa ou os levam para escola recebem um tutorial, que elaboramos em nossa pesquisa de mestrado[7].

Considerando o tamanho dos grupos e a divisão voluntária em subgrupos, a participação pode englobar desenhos feitos a mão ou outras expressões artísticas. Há então, tempo reservado para revisão coletiva, com indicação das modificações necessárias e nova exploração das possibilidades de ação dos personagens.

Com os materiais de pesquisa organizados, os estudantes começam a elaborar uma narrativa com uso da imaginação, com liberdade criativa de preencher a história com

[5] Discutimos o procedimento com a linha do tempo no artigo *Ensino de história na educação básica: narrativas sobre a ocupação do território a partir da experiência histórica romana e o tempo presente*. (Brinco, 2021b).

[6] Discutimos os conceitos que aparecem em itálico neste parágrafo no artigo *Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente* (Brinco; Cabral, 2020)

[7] Disponível em < https://drive.google.com/file/d/1PT64ptealgTTEnCTDpmqZxN7-ugGKzIJ/view?usp=sharing>

personagens, interações e diálogos dentro da possibilidade histórica em que este vivia. A apropriação da experiência histórica dos sujeitos pesquisados dialoga com o contexto social e adentra ao campo da imaginação e da sensibilidade para criação da narrativa que inclua sentimentos, motivações e ações possíveis.

Por fim, após a produção do material escrito ele é direcionado para a equipe de Robótica e é dado continuidade a produção digital nas aulas de História.

6.4. Parte 4: "Mas mano, sem identidade somos objeto da história/ Que endeusa herói e forja, esconde os retos na história/ Apropriação há eras, desses tá na repleto na História" (Emicida - Mandume)

Nesta etapa, o método é a experimentação e prototipação de ideias na construção de narrativas em aplicativo digital. Os grupos constroem, de forma colaborativa, uma narrativa audiovisual em formato de animação, no *game Gacha Life* ou em formato de história em quadrinhos com avatares digitais. No entanto, podem explorar outras possibilidades, como em *podcast*. Neste processo ocupam um espaço de criação no *ciberespaço*. Em que deve ocorrer a contínua reflexão sobre a intencionalidade de verdade de histórias que usam a imaginação na invenção criativa. Mas podem, para as pessoas que não compreendem o processo de criação e/ou não se aprofundaram no estudo histórico, ser entendidas como narrativas da *história que realmente aconteceu.*

6.5. Parte 5: "Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome" (Emicida - Amarelo)

Em uma nova roda de conversa são apresentadas as histórias construídas pelos estudantes. O diálogo é conduzido para as relações sociais que atravessavam as experiências de cada personagem narrado. É então, proposto que os discentes identifiquem semelhanças, diferenças e formulem analogias entre as temporalidades exploradas. Com a discussão sobre continuidades, possibilidades de futuro e dos conceitos de liberdade e herói. Na prática em sala de aula, apesar de termos planejado um momento específico pós-produções para avaliarmos juntos, esta etapa ocorreu durante todo o processo de criação, quando os grupos de diferentes recortes temporais se juntavam para mostrar seus resultados e dar sugestões.

7. Discussão e resultados

Até o final de 2023, produzimos um livro digital (em contínua construção), vídeo-animações, histórias em quadrinhos, *podcast*, e em parceria com a Robótica um mural de exposição no *Padlet* e animações com avatares no *Scratch*[8].

Em 2022, ao trabalhar com *podcast* o tema das revoltas coloniais, com a base de pesquisa *Excluídos da História* do *site* da ONHB, o primeiro trabalho entregue confirmou nossa hipótese de as escolhas iniciais de personagens serem, em sua maioria, homens brancos ligados ao poder e a riqueza, mesmo que não possuidoras destas. Na roda de conversa em que juntos analisamos a atividade, o grupo de alunos formado por maioria de meninas, desnaturalizou suas escolhas, questionando a si mesmas o motivo delas. Consideramos que tal diálogo foi relevante, em um movimento de reflexão e compreensão do discurso implícito que produziram, atravessado por vozes sociais, dentro do contexto histórico em que vivem. Apesar de ter ocorrido no bimestre anterior a este projeto, ali foi exposta pela linguagem a percepção das estudantes de desejarem ser agentes de mudanças, em suas escolhas narrativas, ao acessar passado.

Não buscamos nas práticas de ensino a formação de historiadores, mas a aprendizagem que dialogue com a cultura juvenil, com a relevância do conteúdo referenciado na ciência histórica e no diálogo com diversos saberes. Em que haja imersão em outras experiências e cosmovisões, no qual o conhecimento contribua para a formação integral e emancipação de sujeitos. Portanto, nos materiais em que organizamos a produção dos alunos, não as modificamos após a entrega final. Sendo possível encontrar o atravessamento de diferentes vozes sociais, além da necessidade de ajustes gramaticais.

Atuamos na perspectiva de que a apropriação do conhecimento - materializado na linguagem e nas narrativas que compõe as produções dos estudantes - é processual e pode ser prejudicada por interdições bruscas. No qual é necessário incentivar que o estudante se posicione em suas visões de mundo, e não que tente somente atender as expectativas do professor.

Portanto, nossa atuação ocorre com a hipótese de que ao explorar os sentidos que os alunos dão ao mundo e as ideologias que atravessam suas consciências – pela análise da linguagem - é possível planejar e reelaborar trajetos e percursos que conversem e

[8] Os materiais produzidos pelos alunos podem ser acessados nos seguintes *links*:
E-book no Canvas aberto para comentários e sugestões: https://www.canva.com/design/DAF0cV-UtmA/EOy2STVlV6UvxD7mqLWzEw/edit?utm_content=DAF0cV-UtmA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
Padlet:https://padlet.com/laurelianesales/liberdades-herois-e-narrativas-8ekt04dwe6l4ed7k

provoquem ressignificações, que tensionam a aprendizagem para o potencial do que o estudante pode fazer com a ajuda do professor até o ponto em que faça com autonomia, mas de forma colaborativa. Em nossa perspectiva, interdições bruscas poderiam afastar os discentes de uma aprendizagem dialógica, em que, sentindo-se silenciados, aumentariam as possibilidades de buscarem grupos sociais que apenas confirmassem suas leituras de mundo (conhecidos no espaço digital como "bolhas"). No entanto, defendemos que este processo gradual tem como limite qualquer tipo de desrespeito aos direitos humanos, como, por exemplo, práticas racistas. Primando pela construção de uma escola que se constitua como espaço de convivência igualitária das diferenças, como defendido por Munanga (2015).

8. Referências das fontes operadas na aula com os alunos

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & Cidadania*, 8°ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

G.R.E.S. ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. *Histórias Para Ninar Gente Grande*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

G. R. E. S. IMPERATRIZ LEOPOLDINENSE. *Liberdade! Liberdade! Abra as asas sobre nós!* Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: https://www.letras.mus.br/imperatriz-leopoldinense-rj/46373/. Acesso em: 17 de fev. de 2024.

JESUS, Victor de. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. *Saúde e Sociedade*, v. 29, p. 1–15, 2020.

MENEGUELLO, Cristina; PEDRO, Alessandra. *Excluídos da História: uma exposição virtual*. Campinas: UNICAMP, 2020. Disponível em: https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia. Acesso em: 17 de fev. de 2024.

NUFFER, Elis Regina. UFRJ-Macaé forma a primeira turma do curso de Medicina. *Site da Prefeitura Municipal de Macaé*. Macaé, RJ: 2015. Disponível em: <https://macae.rj.gov.br/noticias/leitura/noticia/ufrj-macae-forma-a-primeira-turma-do-curso-de-medicina>. Acesso em: 16 fev. 2024.

REDAÇÃO. Câmara de gás dentro de viatura da PRF mata homem no litoral do Sergipe; leia repercussão**.** *Brasil de Fato*, 26 maio 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/26/camara-de-gas-dentro-de-viatura-da-prf-mata-homem-no-litoral-do-sergipe-leia-repercussao>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BENITES, Marcello Riella. Câmara repudia racismo contra ator da Paixão de Cristo. *Câmara Municipal de Macaé*, Macaé, 4 abr. 2023. Disponível em: <https://cmmacae.rj.gov.br/camara-repudia-racismo-contra-ator-da-paixao-de-cristo/>. Acesso em 18 de fev. de 2024

Referências

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História Ensinada e Dialogismo: prática de letramento no 6o ano do Ensino Fundamental. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 57–80, 2015.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História ensinada: práticas de letramento e produção de sentido. *Educação: Teoria e Prática*, v. 23, n. 44, p. 24–45, 2013.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MONTEIRO, Ana Maria F. da C.. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. *Práxis Educativa*, v. 8, n. 2, p. 559–580, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da* linguagem.12°ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Por uma sociologia crítica: um ensaio sobre senso comum e emancipação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Versão final homologada. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRINCO, Naicon de Souza. *Ensino de História na cibercultura: narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o tempo presente*. 2020. 170 f. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2020.

BRINCO, Naicon de Souza. Ensino de história na educação básica: narrativas sobre a ocupação do território a partir da experiência histórica romana e o tempo presente. *In*: MOTTA, Márcia Maria Menendes (org.). *Anais do 31° Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia*. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. p. 1–13. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628517182_ARQUIVO_aaf6ac0f01004fe86887c9b22533a2dd.pdf. Acesso em: 17 de fev. 2024.

BRINCO, Naicon de Souza. Ensino de História na educação básica: a experiência histórica romana, e o tempo presente, na sala de aula. *Revista TransVersos*, n. 23, p. 230–251, 2021.

BRINCO, Naicon de Souza. Ensino de história na educação básica e a expansão do capital imperialismo no ciberespaço. *Revista TransVersos*, n. 27, p. 70–91, 2023.

BRINCO, Naicon de Souza. Sentidos de aprendizagem em História: disputas, encontros e possibilidades. *In*: SILVA, Ana Paula B. R *Anais do XI Seminário Interno do Programa de Pós Graduação em História Social: Experiências e saberes: história, Política, tecnologias e resistências*. São Gonçalo, RJ: UERJ/FFP, 2024. p. 646–658.

BRINCO, Naicon Souza; CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 55–76, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, p. 802–820, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA, Warley. Fluxos de sentidos de negro recontextualizados. *Revista Espaço do Currículo*, v. 7, n. 3, p. 553–567, 2014.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de "digital" em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? *Revista Tempo e Argumento*, v. 06, n. 12, p. 165–185, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. 1°ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS). v. 1

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo. Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin.* 1a edição. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2018.

GINITY, Eliane Goulart Mac. *Ensino de História, Narratividade e Racismo: o potencial ético da aula de história***.** 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Rio de Janeiro: PUC Rio/Contratempo, 2006.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Guilherme da Silva. O conceito de compreensão em Bakhtin e o Círculo: reflexões para pensar o processo educativo. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 15, p. 297–317, 2020.

MACAÉ, Prefeitura Municipal (org.). *Caderno de orientação curricular anos finais do ensino fundamental*. Macaé, RJ: Prefeitura Municipal de Macaé, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, p. 20–31, 2015.

NAVARRO, Danielle Ramos de; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Sentidos do pensamento histórico-social na BNCC para a educação infantil: submissão da infância à racionalidade neoliberal. *In*: ZANDAVALLI, Carla Busato; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos (org.). *Formação docente e currículos em tempos de BNCC: competências e habilidades para qual qualidade?* São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2023. p. 44–74.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: A intriga e a narrativa histórica*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. v. 1

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: O tempo narrado*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b. v. 3

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 275–301, 2020.

SALES, Laureliane Cristina de Araújo. Um espaço para nortear as ações na unidade escolar. *In*: RAMOS, Luana; JABER, Lucia Glat; ZARUR, Marcela (org.). *E-book das águas [livro eletrônico]: educação ambiental e recursos hídricos na região hidrográfica Macaé e das Ostras*. Rio das Ostras, RJ: Comitê de Bacia Hidrográfica dos Rios Macaé e das Ostras - Consórcio Lagos São João, 2024. p. 50–53.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 4a ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 11° ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010.

Sambas-enredo como ferramentas para o ensino das africanidades brasileiras

Aline Silva Ramos[1]

Introdução

Este trabalho tem como objetivo indicar como os sambas-enredos podem servir de ferramenta para o ensino de História afro-brasileira nas escolas da educação básica, estando de acordo com a lei 10.639/2003 que obriga o ensino de História e cultura afro-brasileira na educação.

A promulgação desta lei respondeu a demandas dos movimentos sociais negros no Brasil. O professor Amílcar Pereira no artigo "Narrativas de (re)existência e educação antirracista" (PEREIRA, 2021) argumenta que a ideia de democracia nas escolas deve ter como premissa a participação e a representação de todas as pessoas que compõem o universo escolar, entendendo que é preciso combater o eurocentrismo e como ele alimenta o racismo vigente no nosso país, impossibilitando que as histórias dos povos negros e originários sejam apresentadas de uma forma que eles não estejam em condição de inferioridade.

A importância desta lei é fomentar e valorizar o histórico de realizações, identidade e cultura do povo negro, que é fundamental para o reconhecimento de sua importância e para a diversidade na qual a sociedade brasileira está inserida. A lei surge no contexto de luta por políticas afirmativas a partir dos anos 1990. Essas políticas podem ser encaradas como formas de reparação de toda exclusão social que o povo negro sofreu durante séculos de escravidão e depois no período republicano.

Para termos uma educação antirracista é relevante trazer as memórias e histórias sobre diferentes passados em que populações negras e indígenas contribuíram para a formação do Brasil, e assim possibilitar construções identitárias positivas por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

[1] Mestranda- UFRJ. E-mail: alyne17ramos@gmail.com

Sendo assim, os sambas-enredos são excelentes fontes para o resgaste das memórias dos povos negros. Pois o próprio samba foi desenvolvido como cultura de resistência, como espaço de circulação dessas memórias que não eram privilegiadas nas mídias e nas escolas. Se tornando também um espaço de desenvolvimento profissional de comunidades negras, por causa da música, da dança e da culinária.

O artigo "Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras" escrito pela professora Petronilha Beatriz Goncalves e Silva que está no livro "Superar o racismo na escola", organizado por Kabengele Munanga (MUNANGA,1999) apresenta as africanidades brasileiras como as raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Portanto este termo se refere aos modos de ser, viver, de organização das lutas do povo negro brasileiro, como também, as marcas da cultura africana que fazem parte do cotidiano do brasileiro, independente da sua origem étnica.

As africanidades além de serem um evento ou dado material, como o samba, como a congada, a feijoada, o sarapatel, a capoeira, se constituem também a partir dos processos que geraram tais eventos, e que hoje estão presentes na sociedade brasileira. É preciso compreender que as africanidades brasileiras foram elaboradas por quase cinco séculos, conforme os africanos e seus descendentes foram colaborando com a construção da sociedade brasileira, influenciando outros grupos étnicos sua História e cultura.

Desde o início da colonização, as culturas africanas foram marginalizadas, como nos mostra Abdias Nascimento em seu livro "O genocídio do negro brasileiro*:* processo de um racismo mascarado" (NASCIMENTO, 2016). Embora seja tradicional relacionar cultura africana com a religiosidade trazida desses povos, na verdade abrange outras formas de celebrações e festejos populares.

A autora argumenta sobre a urgência da inserção das africanidades brasileiras no currículo escolar, com o objetivo de valorizar as diferentes raízes e identidades que constituem o povo brasileiro, compreender os diferentes modos de viver e de pensar, discutir as relações étnicas no Brasil, denunciando a democracia racial, refazer concepções relacionadas a comunidade negra, respeitar as diversas expressões culturais negras.

A importância da incorporação das africanidades brasileira no currículo contribui para a construção da pedagogia antirracista, visando o diálogo entre seres humanos distintos, superando sentimentos de inferioridade ou superioridade, fomentando o estudo das diferentes raízes da cultura brasileira.

Dessa forma é necessário resgatar as memórias que durante muito tempo foram silenciadas na História do Brasil. Contudo, precisamos compreender o conceito de memória e sua relação com o ensino de História.

Michael Pollak em seu texto "Memória e identidade social" (POLLAK, 1992) argumenta que a memória é construída, diversas vezes transformada e alvo de disputas políticas. Partindo dessa afirmação, é possível compreender como as memórias do povo negro sempre foram alvo de silenciamento no Brasil, pois este povo era visto e tratado na sociedade como inferior. Sendo assim, deve-se destacar a luta pela cultura de povos não-brancos, no caso deste trabalho do povo negro.

Miguel G. Arroyo em seu texto "Sujeitos de direito à memória" diz que é através da transmissão e aquisição da produção cultural que a escola, à docência e o currículo se tornam alocados no campo da memória (ARROYO, 2013). As festas nacionais e celebrações coletivas sempre fizeram parte do calendário escolar, com o objetivo de formar as vivências e aprendizagens, do universo simbólico, valores e crenças.

O autor mostra que o currículo é um território em disputa, não apenas pelo lugar de memória, mas quais memórias merecem ocupar este lugar. Essa disputa se tornou densa quando ocorreu a entrada na escola de grupos sociais que durante muito tempo foram inferiorizados, marginalizados da memória nacional e da História. Logo, o currículo passou a ser o território em disputa pelo reconhecimento e legitimidade de outras memórias.

Com a chegada destes grupos na escola, precisou haver a recodificação das concepções de História, ao entrar em contato com outras histórias-memórias, ocultadas e deturpadas na história oficial. Não somente lutando para incorporar essas histórias, memórias e tradições no currículo e no material didático, mas pressionando para que toda a História oficial seja recontada.

O texto "Fazer memórias: para que servem o ensino a escrita da História" (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012) ao analisar a relação entre memória e historiografia, argumenta que a História a partir do momento que se tornou disciplina escolar tinha a função de formar cidadãos, padronizando as maneiras de se posicionar no mundo. Entretanto, o autor entende que a História implica o estudo da alteridade, da não existência de um padrão de vivência humana. Portanto a História permite a convivência e a tolerância com o diferente, e para que isso de fato aconteça a historiografia contemporânea teve que abandonar a concepção iluminista da humanidade que se baseia

na universalidade. Que significava que todos os humanos que não estão de acordo com esse padrão de existência são considerados inferiores.

É importante destacar que a História atualmente não cultua memórias. A relação entre a História e a memória deve ser de problematização, interrogação e questionamento. O historiador desfaz e refaz as memórias utilizando os recursos aprendidos na sua formação.

O texto "Ensino de História: entre História e memória" (MONTEIRO, 2007) nos propõe o questionamento sobre o saber ensinado da disciplina História: se o conhecimento transmitido aos alunos deve ser baseado em técnicas de ensino utilizados em qualquer situação ou que esse conhecimento incorpore os saberes que circulam em diferentes espaços da sociedade, nos quais as escolas estão presentes?

Para autora do texto, a Profª Drª Ana Maria Monteiro para ensinar História é preciso dois processos fundamentais: seleção cultural, que inclui os saberes disponíveis na sociedade, seja na ciência, na cultura e na política. Esta seleção é baseada na vivência social e histórica dos professores e alunos, revelando interesses, processos identitários e de legitimação de poderes instituído.

Portanto o ensino de História ao operar com a memória contribui para a construção e reconstrução do conhecimento cotidiano, utilizado por todos para a vida comum. Os alunos ao chegarem na escola são portadores de diversos saberes, oriundos de sua família, de sua comunidade, de sua organização religiosa.

Muitas vezes reclamamos que os alunos têm dificuldade de aprendizagem ou não tem interesse em estudar. Isso pode ser verdade, porém pode configurar resistências a conteúdos que são postos como verdade absoluta pelos professores, mas que se chocam com a cultura de referência dos alunos. Logo, o ensino de História é o local privilegiado onde essas memórias se intercruzam. Dessa forma, a autora defende que o ensino de História é o lugar de fronteira entre História e memória, pois é o local da reflexão crítica, de revisão dos usos do passado, no qual a História é o conhecimento provocador de abordagens, análises, reflexões e novas compreensões.

Discutir o ensino de História como lugar entre memória e História nos leva também para a questão do direito à memória como direito de cidadania. Isso reflete na introdução nos currículos das histórias dos povos originários e africanos.

Dessa forma, as fontes históricas devem ser revistas, como os processos de produção dessa história, assim como rever as formas de como certas memórias foram inferiorizadas. Os currículos à medida que se fecharam em um padrão de cultura,

memória, conhecimentos únicos legitimaram umas experiências humanas e desqualificaram outras.

Esses embates políticos em torno do currículo estão acontecendo em sociedades pós ditaduras-militares e totalitarismos, pós-colonização e pós holocaustos. Por essa razão, esses debates são tão intensos no Brasil, pois ainda somos uma recente democracia, nossa constituição chamada de Cidadã é de 1988. Dessa forma, interferir no currículo significa lutar pelo projeto de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Miguel Arroyo alega que da mesma maneira que o currículo fez parte da política de ocultamento de outras memórias e histórias, também pode fazer parte da política de recuperação destas. Ainda mais em tempos em que a recuperação da memória se tornou umas das reivindicações mais politizadas dos grupos engajados nas demandas sócio étnico-raciais, de gênero, do campo e das periferias. (ARROYO, 2013)

Por consequência, o currículo pode ser um dos locais privilegiados para ecoar as lutas por identidade, que vêm da diversidade de espaços, das ações coletivas e dos movimentos sociais. Local de reavaliação, ressignificação da história e memórias tidas como únicas e legítima

Samba e ensino de História

Partindo da ideia de resgatar a memória do povo negro, percebo o samba como grande ferramenta para o ensino de História. Pois este estilo musical nasceu nas comunidades periféricas, durante o século XIX, foi concebido primeiramente como dança popular, e durante as primeiras décadas do século XX foi marginalizado. O historiador Luís Antônio Simas em seu livro “Samba de enredo: história e samba” explica a origem desse estilo. A expressão samba é provavelmente derivada di-semba, (MUSSA e SIMAS, 2010) umbigada- elemento coreográfico oriundo do samba rural. O samba que conhecemos oriundo da cidade é descendente direto deste estilo de samba, nascendo nos terreiros das comunidades negras e nas ruas.

Até o século XIX era comum a utilização do nome samba para designar todas as danças populares de batuque africano. Posteriormente, a denominação passou a definir um ritmo de compasso binário originário dos batuques do Congo e Angola, e a sua dança correspondente.

O desenvolvimento do samba está profundamente ligado às migrações dos escravizados do Recôncavo Baiano para o Vale do Paraíba, no meado do século XIX por causa do crescimento das fazendas do café no Rio de Janeiro, e o declínio do cultivo da

cana-de-açúcar no Nordeste. A partir da década de 1870 cafeicultura do Vale do Paraíba foi superada pelo Oeste Paulista, liberando grande parte da mão-de-obra das fazendas, que estando sem trabalho migrou para a Capital do Império, a cidade do Rio de Janeiro. A abolição da escravidão acelerou esse processo de migração.

Os negros recém-chegados que viviam nas zonas central e portuária na capital criaram as condições que levaram ao estabelecimento de uma comunidade no Rio de Janeiro, na região que é chamada até hoje de Pequena África, uma localidade que abrange da Pedra do Sal- no Morro da Conceição- até a Cidade Nova.

Esse ambiente local de múltiplas referências culturais moldou o samba rural e deu origem a outros estilos de samba. A década de 1920 foi marcada por conflitos que envolveram as comunidades negras urbanas e o poder republicano. Os negros buscavam aceitação e inserção social e o Estado tinha como objetivo controlar as manifestações culturais populares. Desse jogo de interesses apareceram as primeiras escolas de samba.

As escolas de samba são uma espécie de sociedade musical e recreativa que participam dos desfiles de carnaval, cantando e dançando uma modalidade de samba chamada samba-enredo, apoiada por cenografia, que se formam aglutinando diversas tradições culturais: os carnavais dos ranchos, dos blocos e cordões e os sons das macumbas, batuques e sambas cariocas. (MUSSA; SIMAS, 2010).

Entre as décadas de 20 e 30 do século XX tivemos a fundação de cinco agremiações que se nomeavam como escolas de samba: Estação Primeira de Mangueira, Oswaldo Cruz (Portela), Vizinha Faladeira e os grupos da comunidade do Estácio. Durante um bom tempo não havia uma obrigatoriedade de o samba ter uma temática específica, o que chamamos de enredo. Na verdade, os primeiros desfiles duravam horas e as escolas cantavam mais de um samba. E assim surgiu uma nova modalidade de samba, que são os sambas-enredo, que consiste na união entre letra e melodia criadas a partir do resumo do tema escolhido como enredo de escola de samba. (MUSSA; SIMAS, 2010).

No início as escolas desfilavam com temas livres, falavam da natureza, da realidade do sambista, mas após o golpe de 1930 liderado por Getúlio Vargas passaram a adotar temáticas nacionais, beirando ao ufanismo, enaltecendo os grandes personagens históricos da historiografia brasileira dominante no período. Há um certo consenso que se atribuía essa temática ao governo Vargas, sobretudo durante a ditadura do Estado Novo, através da atuação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão responsável pela propaganda e censura no regime.

Porém, apesar do governo Vargas ter utilizado as escolas de samba como instrumentos para a formação da identidade nacional, combatendo o federalismo, a iniciativa de temas nacionais não partiu do governo, mas sim dos próprios sambistas. Os sambistas que ainda lutavam por aceitação oficial e legitimação social, embarcaram no ufanismo patriótico. A ideia era se distanciar das influências africanas das quais essas escolas nasceram. (MUSSA; SIMAS, 2010).

A partir da década de 1950 houve uma mudança importante, as escolas passaram a escrever e compor sambas com temáticas afro-brasileiras. O Salgueiro foi a primeira escola a adotar essa temática, no desfile de 1954, com o enredo: Romaria à Bahia, muito importante porque foram usadas palavras de origem africana, como: cateretê, acarajé e candomblé. Essa busca por raízes africanas contagiou várias escolas de samba, e muitas fazem desfiles com esses enredos até hoje, o que mostra o resgate da história dessas comunidades, do povo negro, dos povos africanos e o quanto o samba pode ser um instrumento pedagógico importante para o ensino de História. Através dos usos dos sambas-enredos podemos trabalhar com história de povos africanos antigos, vocabulário iorubá e a diversidade cultural.

Exemplos de como utilizar o samba na sala de aula

Entendendo que a sala de aula é meu laboratório de pesquisa, mostrarei as temáticas e sugestão de atividades que podem ser abordadas com os alunos utilizando enredos e sambas das seguintes escolas: Portela, Salgueiro e Beija-Flor. Essas escolas foram escolhidas porque os temas abordados se relacionam com conteúdos previstos para as turmas do sexto e sétimo ano, turmas com as quais eu trabalho. Sendo assim, o trabalho consistirá na escuta do samba, na leitura da letra, pesquisa de vocabulário, contextualização histórica e elaboração de oficinas sobre a compreensão que esses alunos tiveram sobre a História e cultura afro brasileira por meio do uso dos sambas como fontes históricas e literárias.

No sexto ano costumo trabalhar os conteúdos relacionados ao continente africano, como a origem da humanidade. Também neste ano abordo o Egito Antigo e reino da Núbia e Cuxe, mostrando que na África existiram civilizações que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade. Portanto, enredos como o da Portela em 2022 e Beija-flor 2022 estão relacionados com esses conteúdos.[2]

[2] No referencial curricular de Duque de Caxias está presente as civilizações africanas

No sétimo ano assuntos como Brasil Colônia estão na lista dos conteúdos para esta etapa da escolaridade. Dessa forma assuntos como escravidão negra que durou durante 400 anos estão relacionados ao enredo do Salgueiro de 2022.

O enredo da Portela de 2022 se chama "Igi Osé Baobá" que fala sobre a importância da árvore nativa do continente africano. Como esta árvore possui em média 30 metros de altura e vive por volta de mil anos, é vista pelo povo negro, descendente daqueles grupos que vieram para serem escravizados, como árvore da resistência, apesar de toda dor sofrida nos anos de escravidão e que ainda vemos resquícios através da luta por igualdade de oportunidades na sociedade. Dentro deste contexto, podemos abordar este enredo no sexto ano, a partir dos seguintes temas: África como berço da humanidade, o tráfico negreiro que apesar de toda dor foi deste modo que a cultura africana se espalhou e que fez que com que o povo negro tivesse força para resistir através da luta pela educação, trabalho e ter sua cultura reconhecida como importante e válida. Este enredo e o samba também é um ótimo instrumento para trabalhar mitologia africana, já que o Baobá é visto como instrumento que une o céu e a terra.

A Beija- Flor de Nilópolis em 2022 trabalhou o enredo "Empretecer o pensamento", mostrando as contribuições intelectuais dos povos africanos para o Brasil. Mostrando o legado e a diversidade dos povos que fazem parte da África, desmistificando o senso comum em quem muitas pessoas ainda enxergam o continente de forma uniforme. O enredo denunciou o pensamento colonial racista e o apagamento/ silenciamento destes povos no Brasil. Para o ensino de História do sexto ano, utilizando os conteúdos que abordam o império Egípcio e Núbia/ Cuxe, mostrar as contribuições da engenharia/ arquitetura, matemática, medicina, escrita, história que esses povos forneceram para toda a humanidade. Normalmente olhamos para o conhecimento científico a partir apenas da Europa, é preciso ampliar as referências, olhando a ciência também a partir do continente africano.

"Resistência" foi o enredo do Acadêmicos do Salgueiro de 2022, neste enredo a escola de samba abordou o Rio de Janeiro em seu passado colonial escravista. A cidade tinha um porto, o cais do Valongo, onde recebia o maior número de escravos do mundo. O enredo também mostra que apesar do fim da escravidão, a vida do negro no Rio de Janeiro ainda é muito difícil. Em vista disso, o Salgueiro mostra as variadas formas de resistência que o negro elaborou, como a formação dos quilombos desde o período colonial, a luta por educação, trabalho e cultura no período pós-abolição e por fim mostrando que as escolas de samba são atualmente os grandes pólos culturais negros.

Estes assuntos podem estar relacionados com os conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental. Pois nesta etapa de formação, se estuda o Brasil colônia, com toda a relação da economia e a exploração do trabalho negro e a vinda da diversidade de povos da África para o Brasil por causa desse sistema econômico.

Conclusão

Compreender a definição das africanidades brasileiras e a importância da inserção desses conteúdos no currículo escolar é fundamental para promover a construção da pedagogia antirracista. Entre tantas opções dentro desse contexto foi escolhido o exemplo dos sambas-enredos e como este estilo musical é potência para contribuir com o ensino de História afro-brasileira.

Durante muito tempo, o ensino de História se baseava nas memórias e Histórias de grupos sociais pertencentes a uma elite branca. Portanto, outros grupos sociais não eram vistos como contribuidores da formação social brasileira. Percebendo essa realidade, os movimentos negros lutaram pela incorporação nos currículos das escolas de conteúdos de História da África e cultura afro-brasil, essa conquista veio a partir da promulgação da lei 10.639/2003.

Podemos dizer que como o samba tem uma História forte de luta e resistência. E posteriormente, com a criação das escolas de samba e dos sambas-enredo as comunidades negras se organizaram para fundar e cuidar dessas instituições, favorecendo o resgaste das memórias que não circulavam na mídia e nas escolas. Consequentemente, os sambas-enredos são valorosas ferramentas didáticas para o estudo da História da África e cultura afro-brasileiras.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História? In: GONÇALVES, Márcia (org) Qual o valor da História hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012

ARROYO, Miguel. Currículo*:* território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 259—28

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, G.V da; SIMÕES, R.H.S; FRANCO, S. P (org). História e Educação: territórios em convergência. Vitória, ES: UFES/ GM/ PPGH, 2007, p. 59-80, 2007

MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luís Antônio. Samba de enredo: história e arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010

PEREIRA, Amílcar Araújo. Narrativas de (re)existência e educação antirracista. In: Pereira, Amílcar Araújo (org). Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação. Campinas: Editora Unicamp, 2021

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, n. 10, 1992, pp 200- 215

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro*:* processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016

Pensar fontes históricas: contribuições dos filmes de Eduardo Coutinho para a formação de professores dedicados ao Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Humberto Perinelli Neto[1]

Apresentação

A BNCC no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (BRASIL, 2017, p.397) apresenta definição ampla de documento, relacionando seu uso histórico à capacidade de se apropriar dele, cientes de que podem "expressar a dinâmica da vida das sociedades", portanto, de que dele se extraia entendimentos sobre o homem e sociedade, à respeito do "mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais" (BRASIL, 2017, p.397).

Contudo, como carrear tal modificação para a formação de professores que cursam Pedagogia e se envolvem com o ensino de história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, uma vez que é limitado o espaço curricular dedicado a pensar teoria da história, historiografia e os conteúdos e metodologias do ensino de história?

Uma possibilidade passa pela apropriação pedagógica dos filmes de Eduardo Coutinho, um dos mais respeitáveis cineastas brasileiros (LINS, 2004). Do conjunto de sua filmografia, salienta-se para a discussão da relação entre cinema e ensino de história a fase denominada por "filmes de conversação": "Santo forte" (1999), "Babilônia 2000" (2000), "Edifício Master" (2002), "Peões" (2004) e "O fim e o princípio" (2005).

Tal pesquisa apresenta abordagem qualitativa, natureza aplicada e que concilia exploração e descrição (GIL, 1994; 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÕS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999). Como aporte teórico, vale-se de autores que apresentam os filmes como discursos capazes de suscitar construções epistemológicas (CABRERA, 2006), particularmente no campo da história (ROSENSTONE, 2010; FERRO, 2010).

[1] Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto e Fapesp. E-mail: humberto.perinelli-neto@unesp.br

Desenvolvimento

Eduardo Coutinho apresenta a oralidade como matéria-prima especial para acessar o passado. Isso ocorre, segundo Laécio Rodrigues (2011), a partir de um ponto de vista muito próximo das concepções de história apresentadas por Walter Benjamin (2020). Isso porque os filmes de Coutinho contém "esforços de demover dos escombros as vozes esquecidas, de lhes retirar o lacre do silêncio e de lhes possibilitar ribalta para enunciar seus desejos e aflições" (RODRIGUES, 2011, p.125). Agindo assim, Coutinho abre oportunidade para construção "de um conhecimento histórico que comporte descontinuidades e que contemple os derrotados" (RODRIGUES, 2011, p.127).

A proximidade entre Coutinho e Benjamin igualmente envolve articulação entre narrativa, memória e experiência. O cineasta parece partir da noção de que a "experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores" (BENJAMIN, 2012, p.214), bem como com a ideia de que as melhores narrativas "são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos" (BENJAMIN, 2012, p.214), podendo os narradores serem viajantes ou "o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições" (BENJAMIN, 2012, p.214).

Outro ponto de contato é a opção pelo fragmento. Ao tratar com as memórias de seus entrevistados, Coutinho eleva a condição de matéria-prima de seus filmes visões/olhares/pontos de vista lançados por homens e mulheres sobre suas existências, estando eles num tereno em comum, que é o da marginalidade e da invisibilidade. Nas palavras de Jean-Claude Bernardet, trata-se de produzir história a partir da aceitação de que a "realidade se estilhaça em mil fragmentos. São pedaços de realidade, vestígios, ruínas de histórias quase soterradas" (2003, p.232), derivando dai a consciência de que:

> A tarefa do espetáculo [refere-se a filmagem] consistirá em trabalhar com esses vestígios, desenterrá-los, organizá-los para construir uma coerência - a ponte - sem que, no entanto, se perca a noção de fragmento. O fragmento não é uma arbitrariedade estilística, mas é a própria forma da história derrotada, motivo pelo qual, mesmo na busca de coerência e da significação, o caráter fragmentário não pode nunca ser abandonado (2003, p.232- 233).

Priorizar as fontes orais não deve ser sinônimo de escolha restrita. Na feliz expressão de Verena Alberti (2010, p.155), a "História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a 'histórias dentro da história' e, dessa forma, amplia as

possibilidades de interpretação do passado. Coutinho percebe, e nos faz ver a partir daí, que a fala particular dos seus personagens já vem atravessada por um campo social comum a todos eles, e tudo o que dizem está encharcado das condições sociais e do contexto histórico em que se encontram (LINS, 2016, p.47).

As fontes orais fazem parte do conjunto de fontes denominado imateriais (LIMA, 2019). Elas não utilizam a linguagem escrita como suporte, daí serem caracterizadas como aquilo que não está registrado num suporte físico, mas que está contida e é transmitida através da cultura, de forma oral, corporal e simbólica. As fontes orais comportam variado repertório, que se encontra à disposição de pessoas comuns. De forma direta ou indireta, estão inseridas na realidade dos grupos sociais e, por conta disso, indicar seus modos de vida. Além da história oral, fazem parte deste conjunto de fontes: festas, ritos, cultos, celebrações, músicas, danças, teatro, costumes, hábitos, lendas, saberes, folclore, mitologia, superstições e tradições.

O trabalho com as fontes orais nos filmes de Coutinho também evidencia a precariedade e os limites da investigação histórica, por motivos diversos. Um entrevistado pode não ser encontrado, outro decide por não participar das filmagens, consta aqueles que impõem certas condições e existe ainda os que participam, mas travam diálogos marcados por resistências. É Jean-Claude Bernardet, ao tratar do "Cabra marcado para morrer", que alude sobre este aspecto:

> O trabalho de resgate pode encontrar obstáculos, pode ser brecado. É o que ocorre com os camponeses que se negam a superar a ruptura, que não querem ouvir falar do passado (por exemplo, aquele que progrediu e quer vender o sítio). Que sensação de castração! (BERNARDET, 2013, p.230)

A precariedade e os limites são inerentes a investigação histórica, dada que a incompletude e a parcialidade são marcas latentes das fontes históricas. Contudo, dado que nos filmes de Coutinho ocorre o encontro entre o diretor e os personagens, tais características ficam explicitas. Trata-se de preço a pagar, pelo fato deste diretor evitar os lugares de memórias e, ao invés disso, privilegiar as experiências de vida das pessoas, agindo, inclusive, para que a maneira de contactá-las seja o máximo possível epifânica, daí o encontro com os entrevistados apenas quando das filmagens.

Coutinho parece ter em conta, de modo muito evidente, a distinção apresentada por Pierre Nora entre memória e história:

> Memória, história: longe de serem sinônimos, tomemos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da

> lembrança e do esquecimento, inconsciente e suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p.09).

Ir ao encontro das pessoas, acessar suas experiências de vida através das entrevistas, implica para Coutinho em abrir mão do material de arquivo, portanto, em rejeitar os lugares de memória oficiais e a ideia fetichista de que abrigam o que "há de mais pre- ciso no traço, mais material no vestígio, mais concreto no registro, mais visível na imagem" (NORA, 1993). Ao fugir desses espaços (museus, bibliotecas, arquivos, entre outros), acaba Coutinho por recusar matérias cuja preservação seguem, na verdade, uma lógica responsável por expressar determinado controle.

Explica-se, assim, o apreço de Coutinho por cineastas que recusam as imagens de arquivo e que valorizam a auto-representação:

> Mas, no fundo, me marca mais, desses caras todos, o **Rouch**, cujo cinema não vi agora, claro: "La chasse au lion à l`arc", "Moi, un Noir", por exemplo, e todos os outros filmes dele. E um filme que eu acho extraordinário: "Shoah", de **Claude Lanzmann**, um filme em que não aparece nada de arquivo e é tudo sobre o presente. E os diários filmados de **Jonas Mekas**. (VALENTINETTI, 2003, p.46-47 - grifos meus)

Seguindo essa perspectiva, pode-se argumentar que Coutinho opta em seus filmes por criar sua coleção (SENA, 2013). Para tanto, ele segue critérios próprios, que envolvem determinada delimitação espacial, seleção de personagens por categorias, observância de modo de produzir a filmagem e promoção de um estilo de montagem. Nesse sentido, seus filmes não deixam de figurar também como lugares de memórias, mas os registros são construídos segundo processos dialógicos, que contam com a contribuição dos próprios sujeitos aos quais dizem respeito.

A maneira particular pela qual Coutinho desenvolve seu trabalho nos faz pensar na ideia de que segue a tradição do testemunho, conforme argumenta Juliana Magger (2020), isto é, uma narrativa contendo experiências de vida, contada diretamente por parte de quem as vivenciou, portanto, que possui contornos autobiográficos. De acordo com a estudiosa (2020, p.20): "Admite-se que essa centralidade da memória e do testemunho na cinematografia de Coutinho institui-se por meio de um estímulo à narrativa de si e da ênfase nos aspectos pessoais/privados da vida/história das personagens […]".

A postura de Coutinho diante das fontes representa ruptura direta com a concepção de história reconhecida como positivista. Isso porque, recusa a defesa da

diferença entre sujeito e objeto e de autenticidade das fontes, a convicção em torno da existência de um método correto de análise e da promoção de seleção de fatos considerados relevantes, enfim, refuta a ideia de que a verdade pode ser integralmente apreendida e partilhada por aquele que a estuda. Nesse sentido, Coutinho se posiciona muito próximo da forma pela qual os historiadores organizam seus trabalhos diante das fontes:

> Depois de décadas de crítica, sabemos que não há verdades absolutas e afirmamos apenas as relativas. Mas a questão precisamente é: "relativas" a quem ou a quê? Se forem às distintas visões de mundo, que deve ser respeitadas em suas diferença por se organizarem em códigos mutuamente incompreensíveis, então, temos aí configurado de maneira exemplar o problema da incomparabilidade das teorias, que vimos levar aos impasses do relativismo. Sem ser absoluta, a verdade não pode simplesmente ser relativa. Ocorre, porém, que tanto na forma absoluta como na relativa a verdade está definida nos termos da polaridade sujeito-objeto, que é preciso ultrapassar de outro modo que não a simples negação de um dos termos. Se não admitirmos mais o conceito tradicional de verdade como correspondência com o real, objetividade de enunciados, é porque **aprendemos o quanto há de subjetivo no objeto, que de forma alguma é "puro"; e também o quanto há de objetivo, de determinação histórica, no sujeito do conhecimento, que não pode jamais ser considerado neutro.** Esse diálogo, esse trânsito recíproco dos dois pólos da relação, **não significa, contudo, que se dissolveu completamente a diferença entre eles; ela se repõe pela própria relação.** E é na perspectiva desse diálogo que se redefine hoje o conceito de verdade nas várias vertentes da fenomenologia e da hermenêutica, por exemplo. (GRESPAN, 2010, p.298-299 - grifos meus).

As entrevistas registradas nos filmes de Coutinho também oportunizam pensar que as memórias são fontes importantes porque capazes não apenas de apresentar o que aconteceu, mas o efeito do que aconteceu na vida das pessoas. Nesse sentido, Coutinho se aproxima dos trabalhos desenvolvidos por Alessandro Portelli (2010; 2016) e a defesa que promove da História Oral como oportunidade de se entender experiências imediatas e suas conexões aos processos globais, por meio de um conjunto de relações: entrevistado/entrevistador, tempo do diálogo/tempo histórico referido, esfera pública e privada e oralidade da fonte/registro do pesquisador.

A similitude entre Coutinho e Portelli não é coincidência. O cinema verdade e a História Oral ganharam impulso a contar da década de 1950, quando as inovações tecnológicas (gravadores, novas câmeras) proporcionaram registro facilitado da imagem e da voz de pessoas, decorrendo daí a constituição de uma série de experimentos, responsáveis pela tessitura de reflexões éticas, políticas e estéticas em torno de temas chaves, como verdade, entrevista, entrevistado etc. Essa proximidade motivou, inclusive, a participação de Coutinho num evento com historiadores dessa vertente (COUTINHO,

2013b, p.21-48).

Fato é que os filmes de Coutinho potencializam o entendimento mais apurado das fontes orais e do próprio sentido de fonte histórica. Percebe-se que as fontes orais envolvem disputas entre os grupos sociais (POLLAK, 1989; 1992), bem como divisões causadas por fragmentações das memórias, em decorrência de serem "ideológica e culturalmente mediadas" (PORTELLI, 1996). Nesse sentido, o emprego delas para compreensão histórica exige a promoção de debates sobre a inescapável relação que mantém com o poder (LE GOFF, 2013). Por outro lado, podem as proporcionar um trabalho ímpar sobre a história de uma comunidade (THOMPSON, 1992).

A maneira como Coutinho se aproxima dos historiadores que defendem os registros orais como fontes históricas também envolve a compreensão dos testemunhos não apenas pelo que é dito, mas a maneira como isso se dá. Nesse sentido, Coutinho ressalta a significância de se lidar com as expressões não verbais da comunicação, ao promover as entrevistas:

> As palavras escondem segredos e armadilhas que implicam hesitações, silêncios, tropeços, ritmos, inflexões, retomadas diferenciadas dos discursos. E gestos, franzir os lábios, de sobrancelhas, olhares, respirações, mexer de ombros etc. (COUTINHO, 2013a, p.19).

A valorização da memória é que explica o papel que a espacialidade cumpre nos filmes de Coutinho. Como salienta Jean-Claude Bernardet[2], o diretor é caracterizado por ser alguém que se desloca em busca dos personagens, movimentando-se por suas comunidades, entrando em seus casas e apartamentos, percorrendo ruas e estradas. Neste contexto, as entrevistas são realizadas em ambientes conhecidos, privados, inclusive, e, por conta disso, investidos de memórias, daí, em muitas ocasiões, esses espaços servirem de suporte ou de objeto das narrativas, por parte dos personagens, ou seja, auxiliarem na produção das lembranças.

Dito isso, deve-se reconhecer que a espacialidade é ponto-chave para a construção de um cinema calcado na oralidade, como pretendeu Coutinho, uma vez que impõe determinadas linhas ao que vai ser filmado, acentuando o caráter imanente das imagens. O diretor acreditava que: "Partindo da geografia, a história e a memória ganham uma outra substância, ligadas à terra, às pessoas, a suas fabulações, aos encontros, misturados ao cotidiano" (LINS, 2004, p.188). Considerar a espacialidade é fundamental

[2] A TV-PUC apresenta material inédito do cineasta Eduardo Coutinho conversa com J. C. Bernardet. https://www.youtube.com/watch?v=Y4nRyJ_sc-k. Acessado em 05/04/2022.

para garantir que a filmagem tenha como foco "o que existe", "a palavra em ato", daí a preocupação com o espaço restrito (LINS, 2004, p.187).

O ato de encontrar seus entrevistados nos espaços em que vivem também ressalta que as memórias registradas expressam um encontro, portanto, são marcadas por certas condições de produção. Além de evitar entendimento ingênuo da memória (associando à verdade, no sentido integral do termo), essa postura colabora também para que não sejam empregadas expressões como dar a "voz ao Outro", segundo observa Consuelo Lins, quando analisa "Santo Forte":

> É como se o diretor se desse conta, e nesse filme de uma vez por todas, que **não há como "dar voz ao outro", porque a palavra não é essencialmente "do outro"**. O documentário é um ato no mínimo bilateral, em que a palavra é determinada por quem a emite, mas também por aquele a quem é destinada, ou seja, o cineasta, sua equipe, quem estiver em cena. É sempre um "território compartilhado" tanto pelo locutor quanto por seu destinatário. Falar e ouvir são atividades independentes e integrais, fazemos as duas coisas ao mesmo tempo, e isso não acontece apenas no cinema documental. Integra a vida, o mundo, as relações entre as pessoas, segundo a bela visão da linguagem de Mikhail Bakhtin - e que Coutinho, por conta própria e a seu modo, nos faz ver. **Isso não quer dizer que o cinema não possa captar o ponto de vista das pessoas com que conversa, mas esse ponto de vista emerge necessariamente na interação com ele**. (LINS, 2004, p.108 - grifos meus).

Coutinho está ciente dessa derivação contingencial da memória, construída justamente do encontro. Noutra entrevista, ele explicitou esse entendimento:

> O acaso, a surpresa e a incerteza do resultado é que me interessam. Eu acho que as relações dão certo quando não são pergunta e resposta, mas um **ato colaborativo**. O ato de filmagem é assim: a pessoa me diz alguma coisa que nunca vai repetir, nunca disse antes ou dirá depois. Surge na- quele momento. E isso não é pingue-pongue. **As pessoas interagem comigo.** (FROCHTENGARTEN, 2009, p.130 - grifos meus).

Surge daí outras definições igualmente importante. Para além de leituras sobre o tema, a prática jornalística e a própria experiência como cineasta contribuíram para que Coutinho entendesse que representantes das "camadas populares", para empregar suas palavras, possuem perspicácia suficiente para entender o propósito de "pessoas externas" que lhe fazem perguntas. Segundo o próprio Coutinho:

> Essa pessoa que aparentemente não sabe nada tem uma extraordinária intuição do que você quer. Se o entrevistador quiser respostas de protesto, de "esquerda", ele vai ter; se quiser o contrário vai ter também. Essa é uma das coisas mais importantes a se quebrar, não sugerir ao outro o que você quer ouvir. (LINS, 2004, p.147).

O acesso as memórias encarnadas gera também o contato com as experiências humanas a partir de dois diferenciais. O primeiro é o acréscimo de sinais pessoais, como

afirma Coutinho, quando registra que na filmagem o que "interessa são as digressões, hesitações, retomadas de texto, gaguejadas, lapsos extraordinários" (FROCHTENGARTEN, 2009, p.129). O segundo, prossegue Coutinho, diz respeito a representação dessas experiências por parte do estudioso:

> O [Roland] Barthes diz que existe a fala e a escrita e, entre os dois, a transcrição, que é a castração da fala. **É quando você tira a carne.** Uma das coisas é fazer legenda para filme ou transcrever. A pessoa não fala vírgula, não fala ponto, não fala entre parênteses. Você tenta dar uma ordem para a fala com sinais gráficos, mas tem que ter cuidado para não destruí-la. (FROCHTENGARTEN, 2009, p.129 - grifos meus).

Além da espacialidade, Coutinho se vale de outros repositórios de memórias. Em "Cabra marcado para morrer" (1984), as cenas registradas na década de 1960 se prestaram a isso, visto que são apresentadas ao grupo que havia participado das filmagens. Nos filmes selecionados para essa pesquisa, verifica-se que os próprios entrevista- dos apresentam à Coutinho e aos membros da equipe de produção objetos tangíveis e não tangíveis, que podem ser configurados nesta categoria, caso de músicas, cenas/programas de televisão, imagens filmográficas domésticas, alimentos, escritos literários diversos, imagens devotivas, fotografias, entre outros.

Um exemplo especial desse tipo de procedimento pode ser verificado no filme "Peões" (2004). Reunido com integrantes do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, Coutinho se vale das fotografias que lhe são apresentadas, registrando as greves operárias ocorridas em fins da década de 1970, para identificar potenciais entrevistados. Disso resulta uma metodologia interessante de trabalho com a memória, como explica Luana Sampaio (2022):

> Ao fazer uso de materiais de arquivo que guardam registros das greves e que por vezes surgem em cena por terem sido preservados pelos próprios metalúrgicos, Coutinho aciona um processo de rememoração mais próximo aos personagens, visitando seu íntimo por meio de traços materiais que atestam onde aquelas pessoas estavam naquele momento. Esse é um aspecto elementar para se compreender a camada política que se assenta em *Peões*, pois ali ela se mostra como um gesto deliberado de um diretor que desenha uma historicidade pela vivência de pessoas comuns, legitimando-as como agentes sociais de sua trajetória (p.70-71).

Coutinho insere os objetos tangíveis e não tangíveis no filme, quando do processo de montagem. Trata-se das únicas exceções, considerando que o foco dessas obras é a conversa com o entrevistado. Depreende-se disso que ele entende ser esses objetos parte das narrativas construídas pelo próprio entrevistado, assim, possuindo nexo interno com aquilo que é partilhado diante das câmeras, valem a pena ser inseridos no

filme. Além de não interferirem na escuta participativa e na busca pelo entendimento do Outro, tais objetos podem encerrar oportunidades de melhor entendê-lo, pois expressam seus desejos e crenças.

No que tange as fontes históricas, ganha projeção o fato dos filmes selecionados de Eduardo Coutinho tratarem como tais os corpos dos entrevistados. A voz é o que recebe mais atenção, seguindo expedientes já expressos neste texto. Deve-se pensar, entretanto, na importância das múltiplas temporalidades que agem e/ou agiram sobre esses corpos, caso:

- Das entidades que são incorporadas, em ritos e situações pertencentes à religião afrobrasileira como a Umbanda (“Santo Forte”), por moradores periféricos;
- Das marcas de balas que são ouvidas, perfuram as paredes das casas ou são responsáveis pelo assassinato de familiares e conhecidos viventes nas periferias urbanas (“Babilônia 2000”);
- Do abrigo, muitas vezes solitário, nos apartamentos conjugados de um prédio de classe média, em pleno bairro populoso de uma metrópole (“Edifício Master”);
- Dos acidentes de trabalho, que os mutilam, bem como das ações políticas, que os mobilizam pelas fábricas e demais espaços urbanos (“Peões”);
- Das rugas e demais traços de velhice dos idosos, responsáveis por destacar uma vida de labuta no sertão (“O fim e o principio”).

Segundo essa perspectiva, a história está encarnada, literalmente. O contato com essas pessoas (seus modos de vida, seus valores e práticas sociais) é, portanto, oportunidade de reconhecer a presença da história e, em muitos casos, as marcas da barbárie, que tanto povoam a formação social do Brasil. Nesse sentido, Coutinho também se aproxima de Walter Benjamin ”Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie” (2012, p.245). Nos corpos é que encontramos diferentes marcadores sociais (classe, gênero, raça-etnia, regionalidade e etarismo), responsáveis por constituirem eventos, contextos e processos diretamente associados à violência, a exclusão e ao apagamento.

Ao propor entender a história do Brasil pelos olhos dos derrotados, Coutinho torna explicito o drama do progresso, de modo a salientar sua relação com uma vertente do que já foi denominada por pseudomodernidade, ou seja, processos de desenvolvimento marcados por "espremer até a última gota a força de trabalho das massas”, bem como por

"atos aparentemente gratuitos de destruição" das culturas e modos de vida existentes (BERMAN, 1986, p.74-75). Não por acaso, Coutinho registrar como sendo imprescindível a leitura de "Os sertões", escrito por Euclides da Cunha: "um livro absolutamente básico […] de um impulso extraordinário, com todos os erros que tem, e que dá um **choque brutal num cara da cidade que o lê** […] (OLIVEIRA, 2013, p.208 - grifos meus).

Conclusão

Percebe-se que Coutinho explora nos seus filmes, principalmente, os depoimentos orais como fontes históricas e elas expressam ideias importantes como: 1)descontinuidade; 2)valorização dos derrotados; 3)articulação entre narrativa, memória e experiência; 4)a opção pelo fragmento; 5)a indicação da precariedade e dos limites da investigação histórica; 6) rejeição dos lugares de memória oficiais; 7)filiação à tradição do testemunho; 8)estudo do efeito do que aconteceu na vida das pessoas; 9)explicitação de certas condições de produção do discurso histórico; 10)destaque do corpo como expressão da barbárie.

A partir disso, entende-se que os filmes de Eduardo Coutinho proporcionam ganho para a formação de professores dedicados ao ensino de história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que guardam proximidade com orientações contidas na BNCC (significância de pessoas comuns e da oralidade) , mas avançam em comparação com esse documento, visto que a abordagem é mais ampla e critica. Dialogando com muitos pressupostos de Walter Benjamim, Coutinho apresenta em seus filmes as fontes históricas associadas aos derrotados e posiciona seus discursos em relação ao processo civilizatório brasileiro, responsável por violências e exclusões.

Referências

Filmes

COUTINHO, Eduardo. (2001). **Babilônia 2000**. Brasil. Produção: João Moreira Salles e Maurício Andrade Ramos. 110 min. cor.

COUTINHO, Eduardo. (2002). **Edifício Master**. Brasil. Produção: João Moreira Salles e Maurício Andrade Ramos. 110 min. cor.

COUTINHO, Eduardo. (2005). **O fim e o princípio**. Brasil. Produção: João Moreira Salles, Eduardo Coutinho e Maurício Andrade Ramos. 118 min. cor.

COUTINHO, Eduardo. (2004). **Peões**. Brasil. Produção: João Moreira Salles, Eduardo Coutinho e Maurício Andrade Ramos. 85 min. cor.

COUTINHO, Eduardo. (1999). **Santo Forte**. Brasil. Produção: Cristiana Grumbach. 82 min. cor.

Legislação educacional

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Bibliográficas

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010, p.155-202.

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

___. **Sobre o conceito de História.** São Paulo:Alameda, 2020.

BERNARDET, J-C. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

___. Vitória sobre a lata de lixo da história. In: OHATA, M. (org.). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac Naify/Sesc, 2013, p.465-478.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CABRERA, J. **O cinema pensa filosofia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

COUTINHO. E. O olhar no documentário: carta-depoimento para Paulo Paranaguá. In: OHATA, M. (org.). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac Naify/Sesc, 2013a, p.15-20.

___. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. In: OHATA, M. (org.). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac Naify/Sesc, 2013b, p.21-47.

FERRO, M. **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FROCHTENGARTEN, F. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Psicologia USP**, São Paulo, jan./mar. 2009, p.125-138.

GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

___. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GRESPAN, J. Considerações sobre o método. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010, p.291-300.

LE GOFF, J. **História & memória.** Campinas: Editora Unicamp, 2013.

LIMA, J. A. **O ensino de história a partir das fontes históricas**: possibilidades e limites de uma aprendizagem histórica no 5o ano do Ensino Fundamental. Pau de Ferros/RN (Dissertação e Mestrado em Ensino), UERN, 2019.

LINS, C. **O documentário de Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

__. Eduardo Coutinho, linguista selvagem do documentário brasileiro. **Galaxia** (São Paulo, Online), n.31, p.41-53, abr. 2016.

MAGER, J. M. **Jogo de cena**: história, memória e testemunho no documentarista Eduardo Coutinho. São Paulo: Alameda, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História** (10). São Paulo: Educ, 1993, p.07-28.

OLIVEIRA, J. M. Exercícios para Cabra marcado para morrer. In: OHATA, M. (org.). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac Naify/Sesc, 2013, p.183-211.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CP-DOC-FGV, v.2, n.3, 1989, p.03-15.

___. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v.5, n.10, 1992, p.200-215.

PORTELLI, A. **Ensaios de História Oral.** Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2010.

___. **História oral como arte da escuta.** Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2016.

__. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 jun. 1944): mito, política, luto e senso comum. In: FERREIRA, M. M; AMADO, J. (orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p.103-130.

RODRIGUES, L. R. A. Coutinho, leitor de Benjamin. **Devires**, Belo Horizonte, v.8, n.2, p.118-137, jul./dez. 2011.

ROSENSTONE, R. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra,2010.

SAMPAIO, L. A vida mediada pela fábrica: noções de tempo, família e trabalho em Peões. In: PERINELLI NETO, H. (Org.) **Cinema e processos formativos**: pensar a partir de Eduardo Coutinho. Porto Alegre: Editora Fi, 2022, p.63-84.

SENA, A. **Luz, câmera, narração**: a arte de colecionar de Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: UNIRIO (Programa de Pós-graduação em Memória Social), 2013.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas,1987.

VALENTINETTI, C. M. **O cinema segundo Eduardo Coutinho**. Brasília: M. Farani Editora, 2003.

Entrevista de Eduardo Coutinho (site)

A TV-PUC apresenta material inédito do cineasta Eduardo Coutinho conversa com J. C. Bernardet. https://www.youtube.com/watch?v=Y4nRyJ_sc-k

Construindo histórias: impactos dos Estudos de Gênero e da História das Mulheres na construção de uma Aprendizagem Crítica no Ensino de História

Viviane Andrade dos Passos[1]
Fábio Alves dos Santos[2]

História das Mulheres e Estudos de Gênero

Por muito tempo os fatos históricos foram narrada por homens, que enalteciam grandes eventos realizados por eles mesmos. Devido ao movimento dos Annales, a História saiu, contudo, do campo de uma abordagem positivista, tornando-se mais interessada em analisar os acontecimentos sociais e a participação dos sujeitos históricos, passando a incluir traços femininos nas narrativas. Em fins do século XX, enquanto uma espécie de reparação, a mulher conquista, então, seu espaço na historiografia, legitimando os campos do conhecimento acerca da História das Mulheres e dos estudos de gênero:

> Talvez resida nessa intenção de diversificar o fazer historiográfico a maior contribuição de Bloch e Febvre, quando, além de produzirem uma obra pessoal significativa, fundaram a revista Annales, com o explícito objetivo de fazer dela um instrumento de enriquecimento da história, por sua aproximação com as ciências vizinhas e pelo incentivo à inovação temática. Duas personalidades, dois temperamentos, duas maneiras de abordagem do homem harmonizando-se numa combinação que possibilitou o franqueamento das fronteiras da história, permitindo de um lado a liberdade humana e a individualidade preservadas, e de outro, a ação do homem presente no interior de estruturas que a limitam, condicionam e mesmo determinam. Essa tensão criativa entre liberdade e determinismo tornou possível a colaboração entre os dois historiadores e a criação dos Annales. E com isso, uma renovação dos estudos historiográficos, que atinge sua plena expansão e efervescência com a chamada História Nova (BURKE, 1991, ebook, p. 4-5).

[1] Professora de História (SEDUC-SE e SEMED-NSG), Aluna do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Sergipe. Membra do Grupo de Pesquisa Ensino de História: Aprendizagem Histórica em espaços escolares e não escolares. Email para contato: viviane-andrade22@hotmail.com.
[2] Doutor em Educação, Professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de História: Aprendizagem Histórica em espaços escolares e não escolares. Email para contato: fabioalves@academico.ufs.br.

Com o surgimento dessa nova forma de se pensar, os Annales trouxeram outra abordagem para a história das mulheres, destacando sua importância na sociedade e enfatizando a necessidade de se estudar, não apenas as grandes personalidades e eventos, como também as experiências daqueles que foram, muitas vezes, deixados à margem da história oficial.

Nessa direção, de acordo com (SOIHET, 1993), é a partir dos anos de 1960 que a História das Mulheres passa a ser considerada como um campo específico de estudo, decorrente da atuação de historiadoras e do movimento feminista. Nesse período, portanto, contempla-se um movimento de ênfase no estudo da cultura concentrando-se na análise de práticas, instituições e expressões culturais de uma sociedade que estava passando por transformações sociais e políticas significativas, o que levou os(as) pesquisadores(as) a buscarem novas formas de entender o passado e suas conexões com o presente:

> Nesse particular, destaca-se o vulto assumido pela história social, na qual se engajam correntes revisionistas marxistas, cuja preocupação incide sobre as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais, até então excluídos do interesse da história: operários, camponeses, escravos, pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos de investigação histórica, e, nesse bojo, **as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história.** (...) O desenvolvimento de novos campos tais como a história das mentalidades e a história cultural reforça o avanço na abordagem do feminino (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 285. Grifo nosso).

Esse novo viés de pensamento lançou as mulheres à condição de objetos e sujeitos da história, o que marcou a necessidade de se estudar mais sobre a condição feminina, aplicada às transformações históricas. Dessa maneira, podemos entender que História Cultural e História das Mulheres são áreas de estudo complementares, ao fornecerem uma visão mais completa da sociedade e de suas expressões socioculturais. Ao estudarmos as interações entre gênero e cultura, portanto, compreendemos melhor como estas moldaram a experiência das mulheres ao longo do tempo, e como essas experiências foram representadas na cultura. Além disso, de acordo com Perrot (2021, p.180), invertendo as perspectivas tradicionais, mostrar a presença das mulheres na história tem sido, desde então, o esforço de diversas pesquisadoras.

As mulheres mais pobres e vulneráveis, por exemplo, não apareciam na história oficial, suas experiências eram postas de lado e o conhecimento produzido por elas era transmitido oralmente. Após anos de luta, no entanto, começou-se a reconhecer que elas são seres sociopolíticos, e que suas demandas se expressam dentro dos movimentos feministas. Ao contrário de vítimas históricas, elas são sujeitos que pertencem a uma

classe, constituída de importantes lutas contra as opressões, ainda que o próprio movimento feminista possua diferenças internas.

Por esses e outros motivos, os estudos sobre a escrita da História das Mulheres e das relações de gênero têm sido incorporados nas reflexões sobre o Ensino de História e historiografia brasileira, de forma interdisciplinar. Isto devido aos movimentos feministas, que provocaram reflexões sobre as questões de gênero e o papel subalterno da mulher na sociedade ocidental.

Dito isto, para compreendermos melhor o lugar sociopolítico que ela ocupa, é necessário analisar como as discussões da época definiram oportunidades e expectativas. Assim, compreender-se-á como as normas culturais foram utilizadas para justificar a subordinação das mulheres na sociedade, definindo seus papeis nas esferas pública e privada.

Ao apresentarmos tal problemática e destacarmos sua relevância nos acontecimentos que promoveram transformações sociais, motivamos meninas e mulheres a questionamentos e a proposições de mudanças, em relação às suas vidas e das que estão em seu entorno. Diante disso, acredita-se, muitas poderão se sentir encorajadas a lutar por seus direitos e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, nesses casos, "O que ocorre então é uma mudança significativa no olhar sobre a questão. Há um esforço para dar visibilidade à mulher como agente social e histórico, como sujeito; portanto o tema sai das notas de rodapé e ganha o corpo dos trabalhos" (LOURO, 1995, p.102).

Essa falta de representação pode afetar a maneira como elas se veem e se colocam em relação ao tempo, criando imagens de si mesmas como sujeitos a-históricos. Por isso, a invisibilidade das mulheres nos conteúdos de história é um fator significativo, influenciando a consciência histórica das alunas e sua autoimagem ao longo do tempo.

Nesse sentido, este tema apresenta-se ainda como um ponto sensível, mas se insere no Ensino de História contextualizado, crítico e reflexivo, principalmente diante da atual ascensão do conservadorismo, em que presenciamos transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que interferem na formação de opiniões e na constituição dos modos de vida e organização da sociedade.

No artigo "Reflexões sobre mulheres, gênero e aprendizagem histórica Miranda" (2013), discute-se, por exemplo, como a omissão de mulheres e suas experiências nos materiais e livros didáticos de história têm um impacto considerável na formação da identidade das estudantes. A autora destaca que essa ausência, nos conteúdos

educacionais, pode levar as alunas a desenvolverem uma percepção de si que nega sua existência e importância ao longo da história.

No campo da educação, cumpre destacar que a escola tem passado por constantes transformações, incluindo o ensino da História das Mulheres. Dessa maneira, permite o desenvolvimento de discussões de gênero em sala de aula, revelando a necessidade de atualizações constantes sobre o tema:

> Estudos sobre a História nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Assim sendo, por que devemos trabalhar o ensino da História das Mulheres na escola? Primeiro para resgatar essas personagens invisibilizadas pela História e pelos manuais didáticos. Segundo, porque enquanto formadores(as) de opinião, professores(as) podem se engajar no combate a estereótipos e preconceitos, promovendo uma compreensão mais ampla das relações de gênero na sociedade. O objetivo seria o de contribuir para a construção de uma cultura mais igualitária.

Como afirma a historiadora francesa Michelle Perrot (2003), por muito tempo a história das mulheres foi silenciada, a visão sobre elas era construída com base na perspectiva masculina:

> A vida sexual feminina, cuidadosamente diferenciada da procriação, também permanece oculta. O prazer feminino é negado, até mesmo reprovado: coisa de prostitutas. A noite de núpcias é a tomada de posse da esposa pelo marido, que mede seu desempenho pela rapidez da penetração: é preciso forçar as portas da virgindade como se invade uma cidadela fechada. Daí o fato de tantas noites de núpcias se assemelharem a estupros cujo relato é indizível (PERROT, 2003, p. 16-17).

A autora aponta, ainda, para o silenciamento histórico dos corpos das mulheres e a construção social do feminino, afirmando que seus corpos eram vistos como meio para o exercício da função reprodutora, o que contribuiu para o fortalecimento do patriarcado, silenciou as vozes femininas e invisibilizou suas experiências.

BNCC e Ensino de História das Mulheres

A História das Mulheres e o estudo dos movimentos feministas são temáticas relativamente recentes na historiografia brasileira. Por isso mesmo, ainda são um desafio para a área do Ensino de História, em especial por causa da invisibilidade – ou mesmo exclusão da temática – nos livros didáticos, na BNCC e nos currículos escolares.

Por representarem os interesses de grupos políticos dominantes – ligados ao conservadorismo, reacionarismo e, direcionados às pautas da educação – as diretrizes e normativas do ensino brasileiro propõem temáticas neutras e universais, alinhadas ao pensamento neoliberal e masculino. Como afirmam Colling e Tedeschi, (2015, p. 295), é possível notar a invisibilidade do feminino nos livros didáticos e, diante disso, é preciso incluir as mulheres no processo histórico, bem como discutir a presença delas nesse contexto pois,

> Trabalhar com o ensino da história das mulheres ou o ensino da história do gênero é muito mais do que escrever a real história social de uma dada sociedade, porque essa categoria de análise é transdisciplinar, atravessando todos os campos, como a história econômica, a história política e, especialmente, a história cultural (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 296)

O fato é que, a condição feminina, bem como as lutas e experiências em torno dela, ao longo do tempo, foi silenciada nos manuais didáticos e nas normativas curriculares, cabendo aos(às) professores(as) selecionarem os conteúdos que abordam a história destas, bem como sua representatividade social, com destaque para suas conquistas:

> Porque são pouco vistas, pouco se fala delas. [...] As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra (PERROT, 2019, p. 17).

Dito isto, fica evidente que o Ensino de História possibilita aos(às) estudantes uma aproximação com assuntos político-sociais que, de alguma maneira, os ajudam a preservar sua integridade física, psicológica, moral, sexual e patrimonial:

> As diversidades sexuais, étnico-raciais e as relações de gênero, existem e participam da história e precisam ser compreendidas dentro dos seus próprios percursos e contextos. Desnaturalizar, negar e invisibilizar esses grupos sociais significa retira-lhes sua condição de existência, de viver, de fazer, de lutar, sem suas histórias, perdem a materialidade de suas identidades, permanecendo em um "não ser" que não pode "resistir" sem "existir". A escola é o lugar dessa

> existência, a educação é o conteúdo da resistência que precisa transformar nossa sociedade, reconhecendo, respeitando e valorizando a diferença (CREMA, 2020, p. 69).

Dessa forma, compreende-se a importância fundamental da educação em reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade sexual, étnico-racial e de gênero, haja vista que a formação histórica deve ser efetiva, reconhecendo as múltiplas vozes e experiências, ao considerar que a invisibilidade de certos grupos nas narrativas históricas pode levar à negação de suas experiências e existências e, não, se estabelecer apenas através de uma perspectiva dominante.

Corroborando, assim, com a necessidade de desenvolver a temática de gênero e sexualidades nos processos de ensino e aprendizado, Machado, Barreto e Grossi (2013), apresentaram um estudo sobre o ensino interdisciplinar no âmbito da graduação e pós-graduação. Neste, eles apontaram, dentre as várias dificuldades de trabalhar a temática, a resistência por parte de alguns setores da sociedade, os preconceitos e estereótipos enraizados, falta de material didático apropriado e o conservadorismo de certos segmentos da academia em flexibilizar os cânones teóricos e aceitar as teorias feministas.

Para as autoras, tais teorias são fundamentais pois nos fornecem uma base crítica para a análise das desigualdades, presentes na sociedade. Ao permitir uma compreensão das relações entre gênero, sexualidade e outras dimensões da vida social, como raça, classe e etnia, promove-se, portanto, o questionamento de verdades tidas como universais.

A temática de gênero, na qual se insere o estudo sobre a História das Mulheres, é contemplada nas DCNs e nos PCNs como temas transversais e, por isso mesmo, considerada importante, embora encontre, ainda, muita resistência na sociedade e na educação brasileiras. Atualmente, no entanto, há um movimento progressista impulsionado por historiadores(as) que defendem a inclusão desses estudos como forma de romper o silenciamento e a invisibilidade das mulheres enquanto sujeitos históricos.

A BNCC, apesar disso, não contempla a obrigatoriedade da inserção desses temas no componente curricular de História. Por esse motivo, cabe-nos indagar, a quem interessa o apagamento histórico das mulheres, das relações desiguais de gênero? Entendemos que há uma onda reacionária no país, acirrando as disputas de narrativas e excluindo as mulheres da História e dos currículos escolares.

A própria BNCC – em especial nos direcionamento voltados aos anos finais do ensino fundamental – foi aprovada em um contexto político de conservadorismo e do avanço da extrema direita no país. Sendo assim, é importante desenvolvermos um olhar

crítico sobre a Base, ocupando espaços de resistências na sociedade, integrando a História das Mulheres nos currículos educacionais, reconhecendo e valorizando suas contribuições na formação sociopolítica, econômica e artístico-cultural:

> Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo (OLIVEIRA, 2018, p.57)

Sancionada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular insere-se no rol das conquistas de um grupo político dominante à época, responsável pela efetivação do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff e, com isso, um retrocesso nas políticas públicas educacionais. Mesmo havendo um pequeno grupo de resistência à politização ideológica do MEC (Ministério da Educação), isso não foi suficiente para barrar a aprovação da terceira versão da Base pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), que deixa claro o caráter centralizado do documento, privilegiando uma política de governo, ao invés de um projeto público de educação.

Nessa direção, em contraposição às Diretrizes Curriculares para a Educação, a BNCC prioriza a transmissão de conteúdos universalizantes e a aprovação em exames, ignorando as desigualdades educacionais e a importância da problematização dos conteúdos, como forma de promover a identificação dos estudantes com o contexto sociopolítico em que estão inseridos. Desse modo, cabe aos atores educacionais um esforço conjunto, em interpretar e analisar criticamente a elaboração dos currículos.

Esse intuito, todavia, trata-se de uma tarefa árdua, pois, nesse projeto universalizante e centralizador da Base, os livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), contemplam as habilidades e competências previstas na normativa. Estas últimas, privilegiam a memorização de conteúdos, dificultando a atuação dos docentes, que precisam de esforços para elaborar novos objetivos de aprendizagem e, assim, tentar minimizar os esses efeitos conservadores e privatistas.

A implementação da Base tem contado com uma elevada soma de orçamento dos cofres públicos e parcerias com instituições privadas e financeiras, a fim de capacitar docentes a trabalharem com a BNCC como ela está, com ênfase no desenvolvimento de competências que retiram do aluno a possibilidade do pensamento crítico. Além disso, ela doutrina o(a) professor(a) a reproduzir os discursos individualistas e privatistas, presentes em conceitos introdutórios que destoam da parte específica dos componentes

curriculares. Assim sendo, há uma precarização da atuação dos(as) professores(as) em detrimento da implementação de programas comprados, por instituições privadas e tecnicistas.

No âmbito da educação pública, há um movimento de neoliberalização da Educação Básica, por isso, as políticas educacionais têm incorporado teorias de aprendizagem tradicionais e universalizantes, desdobradas em competências e habilidades que exigem dos(as) alunos(as) padrões comportamentais específicos, que traçam um caminho através do qual o(a) aluno(a) tem de chegar.

Esse processo ignora a necessidade individual de construção do percurso, ao propor a formação de um sujeito resiliente, colaborativo e utilitarista, alheio aos conflitos sociais, dificultando possibilidades de enfrentamento e de resistências. Nesse sentido, pode-se dizer que a BNCC propõe a implementação de um currículo formal e centralizado, edificado sobre a narrativa de resiliência às precarizações do trabalho.

De acordo com isso, a temática de gênero, embora não esteja explícita na BNCC, vincula-se, de forma direta, com nossa historicidade e, estudá-la é de extrema importância, pois, como professores(as) precisamos assumir uma:

> postura política de defesa da autonomia das escolas, da liberdade de definição curricular pelos professores e professoras diante dos documentos oficiais que prescrevem conteúdos e da aposta no protagonismo da experiência dos alunos e alunas em favor da diversidade que compõem nossa sociedade, nossa história e nossas escolas (FERRARI, 2021, p. 153).

Quanto às diretrizes curriculares, a BNCC aborda de maneira vaga o estudo da História das Mulheres, apresentando uma perspectiva masculina, negando-lhes o protagonismo que elas tiveram. Mesmo sendo uma parte indispensável a ser abordada nos currículos escolares, elas aparecem esporadicamente na Base Nacional, o que é objeto de crítica, pois os(as) estudantes precisam conhecer a temática e se posicionar de forma contrária às discriminações, desigualdades e opressões de gênero, em busca de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

Desse modo, a escola, enquanto espaço de formação, produz e reproduz estereótipos e, é preciso, então, atentarmo-nos “para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (Louro, 2021). Durante o desenvolvimento deste trabalho, buscamos, portanto, questionamentos e reflexões sobre a importância dos estudos de gênero e o impacto das relações de poder em processos históricos e sociais, voltados ao cotidiano das mulheres.

Nessa direção, percebemos que nos estudos sobre gênero, sexualidade e educação, a professora Guacira Lopes Louro (2021) destaca a importância de relacionarmos estes ao movimento feminista. Ela enfatiza o caráter social e relacional dos gêneros para o complexo e difícil processo de construção das identidades em contexto histórico, desconstruindo a polaridade rígida conhecida como "masculino-feminino":

> Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 2021, p. 35-6).

É preciso, portanto, contextualizar as práticas educativas e as instituições de ensino sobre as reflexões, discursos e práticas sociais vigentes, desempenhando papel significativo na formação e reprodução das identidades de gênero, a fim de evitar generalizações.

Assim sendo, consideramos fundamental debater a História das Mulheres sob um viés político e público, destacando os papéis ocupados por elas, os avanços das lutas por reconhecimento histórico, a desconstrução da invisibilidade e da condição de sujeito subalternizado.

Na dissertação de mestrado do ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História) da Universidade Federal Fluminense, a pesquisadora Viviane Alcântara Silva apresentou uma proposta para trabalhar o feminicídio no Brasil em turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental. Sua pesquisa partiu da realização de oficinas, em que foram debatidos temas relacionados à História das Mulheres e à interseccionalidade, apresentando como produto final uma página desenvolvida pelos(as) alunos(as) nas redes socais, em que estes(as) apresentaram as reflexões sobre os assuntos estudados.

Um dos argumentos apresentados pela autora trata da importância de formar cidadãos(ãs) críticos(as) e como isso impacta diretamente em suas vidas.

> A História escolar possui essa característica importantíssima, que é fazer uma transformação no olhar do indivíduo. É conseguir fazer com que a/o aluna/o se torne um/uma cidadão/ã crítico diante das situações ocorridas na sociedade. É ele/ela se tornar um/uma adulto/a que elabora sua opinião sobre determinadas situações, sem repetir o que outros e grandes mídias falam, automaticamente, constrói suas próprias ideias (SILVA, 2020, p. 20-21).

A autora enfatiza, ainda, o papel da História escolar na formação de indivíduos críticos e conscientes. Para ela, o estudo da História não é apenas sobre aprender fatos e

datas, mas um meio de transformar a percepção dos(as) alunos(as), possibilitando que eles(as) vejam as situações de maneiras diferentes, com mais profundidade, por meio da análise e questionamentos sobre eventos e questões sociais.

A educação escolar é um espaço de muitos questionamentos e problemáticas envolvendo a atuação de diferentes sujeitos, professoras(es), alunas(os), equipe gestora, de apoio, corpo administrativo e família, no desenvolvimento de ações conjuntas em parceria com órgãos públicos e instituições legitimadas, para exercê-la. Diante disso, ela é um espaço de formação que precisa levar em conta a pluralidade das relações culturais em nossa sociedade, da qual os professores são essenciais no processo de transformação.

Professoras e professores contribuem, de forma significativa, para a democratização do ensino, sendo necessário garantir a estes profissionais valorização, condições dignas de trabalho e investimentos em formações continuadas, que produzam novos conhecimentos, melhorem a forma de ensino e gerem mais consciência sobre sua prática, afinal,

> Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiencia, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais, concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, P.19)

Desse modo, o professor aprende o domínio de conteúdos, seleciona os temas que perpassam o cotidiano e o aprendizado significativo das(os) alunas(os), realizando a mediação entre os assuntos e a realidade político-social da escola e do público que a compõe, com o objetivo maior de produzir conhecimentos que contribuam para a promoção da igualdade e da diversidade, tão necessárias no espaço escolar.

Considerações Finais

Por muito tempo as mulheres tiveram sua história invisibilizada e, a constituição de identidades enquanto sujeitos históricos, negada. A elas era atribuído o exercício de papéis sociais no espaço doméstico, acentuando as desigualdades destas em relação aos homens. No entanto, a partir do século XX temos uma guinada na historiografia, que passou a inserir, em suas abordagens, a história das minorias e dos grupos marginalizados, rompendo com os estudos tradicionais da ciência histórica.

Para além da história narrada pelos historiadores, faz-se necessário explanar as trajetórias de mulheres nos espaços escolares de formação de sujeitos, cujas identidades precisam ser constituídas com ênfase na percepção das mudanças e permanências que embasam a formação das sociedades.

Entendemos que incentivar o debate acerca do silenciamento histórico das mulheres contribui para a formação de cidadãos, estes, capazes de defender a igualdade e o respeito aos direitos humanos, e de atuar de forma crítica, diante das relações sócio-históricas que definem os papéis sociais tanto femininos quanto masculinos.

Assim, rompe-se com a ideia de uma história universal e essencialmente masculina. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parece reforçar a passividade diante dos problemas enfrentados pelas mulheres e pelos movimentos sociais em geral. Por isso, a formação de professores(as) é primordial para que possamos interpretar e analisar o conteúdo da Base, a qual apresenta uma abordagem tecnicista e centralizadora no que concerne aos objetivos de aprendizagem.

Uma análise crítica das normativas curriculares nos permite expandir o objeto de pesquisa e os conteúdos a serem abordados nas aulas de História. Com isso, podemos abrir espaço para dar visibilidade à participação das mulheres na História e na formação social, reconhecendo a importância de considerá-las como sujeitos históricos de diferentes classes e raças.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História:* fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe. M. F. *Reflexões sobre o ensino de História.* Estudos avançados 32 (93), 2018.

BURKE, P. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989.* Trad. Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4380045/mod_resource/content/1/burke-p-a-escola-dos-annales-a-revoluc3a7c3a3o-francesa-da-his.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar políticas, estrutura e organização*. 10a ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:* avaliação e perspectivas. (Org): Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018.

PERROT, Michele. *Minha História das Mulheres*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Viviane Alcântara. *História das mulheres na sala de aula.* 220. 160 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História) Universidade Federal Fluminense UFF, Rio de Janeiro.

SOIHET Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SOIHET, Rachel. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Gênero e Ciências Humanas:* desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p.95-114.

TEDESCHI, L. A. O ensino da história e a invisibilidade da mulher. *Revista Ártemis*, *[S. l.]*, n. 4, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2100. Acesso em: 31 jul. 2023.

A escola de lá e de cá: a perspectiva dos alunos imigrantes

Amanda Menger[1]

1. Introdução:

O presente trabalho "A escola de lá e de cá: a perspectiva dos alunos imigrantes" discute a questão dos estudantes que migraram de seus países de origem nos últimos anos e como ocorre sua adaptação às escolas brasileiras. Para isso, o recorte é o grupo de estudantes matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Senador Salgado Filho, em Gramado, Rio Grande do Sul. Nesse texto, vamos abordar uma ação piloto ocorrida em 2022.

A pesquisa tem como objetivo entender as dificuldades e as facilidades, as diferenças e similaridades da escola e do ensino entre o que a EMEF Senador Salgado Filho realiza e o que os alunos migrantes tinham nas escolas de seus países de origem. O trabalho de pesquisa tem como base teórica os projetos de História Oral e História Pública, entendidos aqui não apenas como uma metodologia de coleta de entrevistas e publicização das mesmas (PORTELLI, 2016; SANTHIAGO, 2013; FRISCH, 2016). No projeto piloto foi entrevistado um aluno do 8º ano, vindo da República Dominicana, na América Central, em 2020. Ele é um dos 26 alunos migrantes matriculados atualmente na EMEF Senador, que tem na totalidade 1270 estudantes.

2. Terra de migrantes

Gramado, na serra gaúcha, é um dos destinos turísticos mais importantes tanto do Rio Grande do Sul quanto do Brasil. No site da prefeitura, Gramado é apresentada como sendo uma versão da Europa:

> Gramado é uma cidade marcada pelas colonizações alemã, italiana e portuguesa, cujos traços culturais estão presentes na hospitalidade, beleza, qualidade de vida e desenvolvimento que transformaram a vila construída por

[1] Amanda Menger é jornalista e professora de História e Literatura, especialista em História, mestre em Educação e doutoranda em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na rede municipal de Educação de Gramado/RS desde 2016. E-mail: amandamenger@gmail.com

> volta de 1875 na acolhedora cidade de nossos dias. A 'Suíça Brasileira', assim chamada por seu clima temperado, arquitetura típica e manifestações culturais, tem no turismo a base da economia, e ostenta com orgulho o título de segundo destino turístico no País. A indústria, marcadamente a partir dos anos 50, criou ciclos de riqueza nas áreas do calçado, mobiliário, malhas e confecções, além do delicioso chocolate caseiro que, acompanhado da gastronomia e dos serviços hoteleiros, encantam visitantes e orgulham seu povo (SAIBA MAIS..., 2022).

Afora as questões de apagamento de outras etnias na formação do município, tema de outras pesquisas como as dos professores Müller e Cavalcante (2020), que discutem a participação das populações negra e indígena para a constituição de Gramado, é importante observar que a ideia de ser um município formado a partir da imigração de grupos humanos de outros países é ponto central na identidade gramadense. Desta forma, podemos traçar um paralelo entre as ondas migratórias e a partir dessa perspectivas, propor ações e políticas públicas no setor educacional visando o atendimento dos novos imigrantes.

As imigrações ocorridas no século XIX foram incentivadas pelo governo imperial brasileiro como uma forma de garantir a posse do território ao Sul do Brasil e também como parte da política eugenista de "embranquecimento" da população. Desta forma, grupos populacionais europeus, marcadamente de regiões das atuais Alemanha e Itália, vieram para o Rio Grande do Sul e um dos destinos foi a região das Hortênsias, como é conhecido o conjunto de municípios de Gramado, Canela, São Francisco de Paula e Nova Petrópolis (FAUSTO, 2019; SCHWARCZ, STARLING, 2019; CAVALCANTE *et al*, 2020).

Em comum com os grupos que imigraram no século XIX, as novas levas de imigrantes veem no Brasil um lugar de oportunidades e de buscar de uma melhor qualidade de vida. Segundo dados do Observatório das Migrações Internacionais (ObMigra) ligado ao Ministério da Justiça, entre 2011 e 2020, o Brasil recebeu quase um milhão de imigrantes: 971.806, destes, os países de origem com maior número de participantes são: Venezuela, Haiti, Bolívia e Colômbia, respondendo por quase 50% do número total (CAVALCANTI, OLIVEIRA E SILVA, 2021). De acordo com o Relatório de 2021 do ObMigra, 19,8% desse total de imigrantes se fixaram na região Sul do Brasil, havendo uma distribuição quase equitativa entre os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Ainda conforme o relatório do ObMigra 2021, ocorreu um *boom* de crescimento de pedidos residência na década de 2011 a 2020 no Brasil. Há diversas explicações para esse aumento. Oliveira (2021) aponta que entre as razões estão as condições econômicas

dos países de origem, bem como crises humanitárias (como os terremotos no Haiti) e ainda situações políticas, com governos autocráticos. Além disso, o Brasil, teve um crescimento econômico acelerado no início do século XXI, chegando a ser a sexta economia mundial, visto, portanto, como um local de oportunidades e emprego para os imigrantes. E esse foi um dos motivos apontados pelo aluno entrevistado (JOINVIL, 2022) para que sua família, originária do Haiti, viesse para o Brasil a partir da República Dominicana.

O relatório do Observatório também analisou as questões relativas ao acesso ao trabalho formal e aos serviços de saúde e de educação. Devido ao tema deste trabalho, vamos nos fixar nas questões educacionais. Os dados utilizados por Vinha e Yamaguschi (2021) foram obtidos a partir do Censo Educacional promovido pelo Instituto de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira, o INEP. No então, estes dados não contextualizam o cotidiano dos estudantes imigrantes, daí a importância de pesquisas como as que estamos propondo com essa pesquisa.

Segundo Vinha e Yamaguschi (2021), há pesquisas como de Giroto e Paula (2020) que pontuam algumas das dificuldades que estão relacionadas ao acesso dos imigrantes e sua permanência nas mais diversas etapas do ensino: educação infantil, básica ou superior:

> Sabe-se que, apesar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) defender que a educação escolar pública deve ser um direito garantido a todos (Brasil, 1996), vários são os desafios que os imigrantes em idade escolar enfrentam tanto no acesso quanto na permanência nas escolas. Falta de documentação, domínio do idioma, xenofobia e ausência de suporte por parte do Estado são algumas das dificuldades enfrentadas pelas famílias de imigrantes. Em contrapartida, existem iniciativas por parte de organizações não governamentais (ONGs) e de governos locais que auxiliam no acolhimento desses jovens estudantes (VINHA, YAMAGUSCHI, 2021, p.255).

Na avaliação feita pelo ObMigra, também foram utilizados os dados do SAEB, prova organizada para mensurar a qualidade de ensino das instituições de ensino durante a etapa básica no nível fundamental. Em 2021, eram 122.900 matrículas no ensino básico de alunos imigrantes, sendo a maioria, quase 80 mil alunos na etapa do fundamental (não há uma divisão nesses dados em relação aos anos iniciais ou finais), sendo que os países de origem com o maior número de participação são: Venezuela, Haiti e Bolívia. Na região Sul, os países de origem com maior número de alunos matriculados era o Haiti, Venezuela e Paraguai, esse último se justifica, de acordo com os autores do artigo, devido à proximidade geográfica, além disso, também configuram na lista Argentina e Uruguai,

outros países que fazem fronteira com os estados sulistas. No RS, as cidades com maior concentração de estudantes matriculados eram Porto Alegre e Santa do Livramento.

Sobre os resultados obtidos no SAEB pelas escolas com mais de 10 alunos imigrantes no RS, Vinha e Yamaguschi observam que:

> Essas escolas estão situadas, principalmente, nos bairros Rubem Berta e Sarandi que, segundo Dagnino, Guadagnin e Snel (2006), apresentam baixo Índice de Desenvolvimento Humano -IDH. A escola com maior número de imigrantes tem 133 estudantes imigrantes matriculados na educação básica em 2020, o que corresponde a 10% do total e apresenta desempenho médio em Língua Portuguesa e Matemática na quarta faixa. As demais escolas têm baixos percentuais de imigrantes, não ultrapassando os 4%. (VINHA, YAMAGUSCHI, 2021, p.265).

Os dados mostram, portanto, que mesmo sem o apoio direto de políticas públicas educacionais voltadas à recepção, acolhimento e avaliação orientadas para o público imigrante, as escolas acabam por desenvolver estratégias próprias para possibilitar o ensino da Língua Portuguesa a esses estudantes que possuem outras línguas-materna.

O trabalho realizado por Giroto e Paula (2020) e citado no relatório do Observatório de Migração Internacional do Ministério da Justiça, faz um levantamento do número de pesquisas e publicações sobre a imigração e a situação educacional dos estudantes vindos de outros países. De forma geral, há poucos trabalhos e os que existem estão focados no ensino superior ou ainda nos direitos dos estudantes, não havendo grande literatura a respeito do acolhimento e permanência destes alunos, especialmente no ensino básico.

> De modo geral, todos os trabalhos analisados apresentaram as novas imigrações como conturbadas e desafiadoras em vários sentidos. Estiveram presentes nos trabalhos as dificuldades com a língua, com o trabalho e formação acadêmica nos países de acolhida, assim como a falta de suporte por parte do Estado. Os artigos também mencionam Organizações não Governamentais (ONG's) e igrejas como instituições que prestam serviços humanitários para esses estrangeiros. Existiram dificuldades nas investigações sobre a escolarização e a formação acadêmica de imigrantes em vulnerabilidade e refugiados no Brasil pela baixa produção no tema até o momento. Os trabalhos encontrados apresentam casos isolados de ações escolares ou de políticas públicas municipais que possibilitam acolhimento devido e garantia de direitos. As pesquisas discorreram sobre a garantia de acesso escolar aos imigrantes, porém, poucos discutem a fundo a permanência e desafios diários dessas pessoas no ambiente escolar e universitário. Outra avaliação é que a produção acadêmica analisada considerou o apoio prestado por ONG's e igrejas apenas nas questões sociais, porém, não analisaram a educação de imigrantes e refugiados em espaços não escolares (GIROTO, PAULA, 2020, p. 169).

O descaso com os alunos imigrantes ou filhos de imigrantes por parte dos governos brasileiros é histórico. Retomando a história das imigração nos século XIX e

início do XX, onde situa-se a colonização de Gramado, a educação também não foi prioridade governamental. As primeiras escolas em muitos municípios gaúchos foram de iniciativa dos imigrantes e a língua ensinada era a de seus locais de origem. Essa situação se manteve sem maiores alterações até a chamada Campanha de Nacionalização, promovida pelo Estado Novo de Getúlio Vargas (MOMBACH, 2012, p.32):

> Nas escolas, os professores deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados, as aulas deveriam ser ministradas em português e era proibido o ensino de outras línguas estrangeiras. Em 1939, medidas mais drásticas foram adotadas: houve a proibição de falar uma língua estrangeira em público - inclusive durante celebrações religiosas - e o fechamento de diversas instituições de caráter étnico dirigidas pelos imigrantes alemães e seus descendentes (ginástica, corais, tiro ao alvo, bolão e outras agremiações consideradas perigosas). Em 1942, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, as repressões ficaram ainda mais violentas, pessoas que não falassem português eram presas e parte da memória dos imigrantes foi destruída (jornais, revistas, livros, documentos, etc.).

Mesmo com o número cada vez maior de imigrantes, poucas ações são realizadas para que eles possam se integrar à comunidade. A única ação realizada em parceria pela prefeitura de Gramado voltada à escolarização dos imigrantes ocorreu em 2019. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), polo Véra Grin, promoveu em parceira com o curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) um curso de formação em Língua Portuguesa para Estrangeiros. A atividade de extensão foi organizada em duas etapas: a primeira de formação dos professores de Língua Portuguesa para atuarem como professor de segunda língua (o público eram os professores da rede municipal e os acadêmicos de Letras da UFSM); e a segunda etapa com a comunidade de estrangeiros (TOMAZELI, 2019). Em decorrência da pandemia e da conclusão do curso de Letras da UFSM não foram realizadas novas edições do curso e atualmente, o município não conta nem mesmo com um centro de apoio aos imigrantes. O suporte é ofertado pela prefeitura de Caxias do Sul, sendo a referência para a população estrangeira na serra gaúcha (CENTRO DE INFORMAÇÕES, 2022).

Diante dos esforços limitados do poder público, é necessário desenvolver pesquisas que contextualizem os mais diversos aspectos da vivência dos imigrantes, entre eles o escolar. Sem dados, sem pesquisas fica ainda mais difícil propor ações públicas que se tornem de fato políticas de estado e não apenas atividades pontuais. Na sequência, discutimos a elaboração de um projeto de pesquisa que tem na História Oral e na História Pública metodologias e campos de atuação para a pesquisa histórica e da história da educação, enfocando os estudantes imigrantes.

3. A História Oral e a História Pública

Para desenvolver o trabalho ora aqui exposto, optamos por uma intersecção entre a História Oral e a História Pública. Isso se deve não apenas por duas características importantes desta pesquisa: as entrevistas com os alunos e a sua publicização por meio de exposições, artigos e relatórios. É sobretudo pela forma como esses atributos são elaborados. Como pontua Santhiago (2013), a História Oral não é apenas uma técnica, um método para coletar entrevistas, mas também uma metodologia e um campo.

> Na fala corrente, essa distinção pode ter menor importância: tantas vezes falamos em "metodologia da história oral" quando remetemos ao seu "método"; ou pressupomos uma equivalência entre "campo" e o "método" usado dentro dele. Neste estudo, essa divisão é crítica. Enquanto método, a história oral é um conjunto de técnicas a serem combinadas e adaptadas; é uma estratégia de abordagem composta por procedimentos operacionalizáveis que começam com a recolha de entrevistas. (...) A metodologia é sensivelmente diferente. Julgo que o elemento que diferencia a multiplicidade de usos do método da entrevista daquilo que chamamos de história oral não é o recurso ao relato – mas a ponderação sobre tal recurso; o estudo, a reflexão e a narrativa sobre o método, incluindo as concepções teóricas que o fundamentam. A metodologia, propriamente dita. (....) (SANTHIAGO, 2013, p.20).

O conceito de campo é elaborado por Santhiago (2013) a partir dos trabalhos de Bourdieu:

> "Campo" é hoje um conceito bastante popular, empregado em muitos territórios, inclusive o do historiador. Na visão de Pierre Bourdieu – que cunhou o conceito no ensaio "Campo intelectual e projeto criador" (de 1966, publicado no Brasil em 1968) e o elaborou posteriormente, em vários ensaios teóricos e em estudos sobre campos como o religioso, o educacional e o literário -, as dimensões internalista (que privilegia a autonomia dos textos) e externalista (que atenta com mais força à sua determinação por um contexto não imediato) são interpostas pelo campo, que é "o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas" (Bourdieu, 2004, p. 20).

Assim, mais do que se propor a realizar entrevistas e utilizá-las como fonte para desenvolver o trabalho, na História Oral o depoimento precisa fazer parte de um projeto, uma proposta de pesquisa, além disso, o fazer do pesquisador precisa ser refletido, discutido por ele como pontua Meyhi e Seawright (2020). Cabe destacar também que a História Oral é a "escuta sensível" como proposto por Portelli (2016) e os projetos deste campo de pesquisa não são encontrados ou achados e sim cocriados pelo historiador e os entrevistados.

> Quando falamos de história oral, entretanto, também nos referimos a algo mais específico. Mais do que uma ferramenta adicional, por vezes secundária, na panóplia do historiador, as fontes orais são utilizadas como o eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas a memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do historiador. Quando é este o caso, o uso crítico das fontes orais requer abordagens e procedimentos específico, adequados à sua natura e a forma particulares. Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são *encontradas*, mas *cocriadas* pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a *entrevista*: literalmente, uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção. A agenda do historiador deve corresponder à agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar. Como consequência, toda a agenda da pesquisa pode ser radicalmente revista. (PORTELLI, 2016, pp. 9-10).

A História Oral se desenvolveu a partir da contribuição de diversos campos disciplinares diferentes da História propriamente, como salienta Santhiago (2013). No Brasil, o chamado marco zero é o ano de 1975 com a realização de um curso promovido pela Columbia *University*, baseado nos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos nas décadas anteriores. No entanto, Santhiago (2013) em sua tese de doutorado aponta iniciativas ainda anteriores e de outras áreas de conhecimento, como a Sociologia, que usavam a História Oral como método, e que contribuíram para o desenvolvimento também da metodologia e do campo do que viria a se consolidar como História Oral no Brasil a partir dos anos 1990, especialmente após 1994, com a criação da Associação Brasileira de História Oral e um *boom* de pesquisas que se qualificavam nesta perspectiva.

Ao final de sua tese, Santhiago (2013) observa que as tendências apontavam para uma interseccionalidade entre a História Oral e a História Pública, entre os diversos motivos, está aquilo que Portelli (2016) ressalta sobre a cocriação e o que Frisch (2016) chama de autoridade compartilhada. De acordo com Santhiago (2018), a história pública é:

> um denominador comum para indivíduos que compartilham o impulso de publicizar conhecimento histórico, de adotar modelos participativos de construção de saber, ou de reconhecer a legitimidade discursiva de agentes que questionam de forma cada vez mais sonora e inventiva qualquer tipo de monopólio sobre o passado (SANTHIAGO, 2018, p. 288).

Desta forma, entendemos que o presente trabalho se organiza a partir da História Oral, com o seu método, a sua metodologia e o seu campo. Ao mesmo tempo, coordena-se com a História Pública ao ser planejada para ser compartilhado. Ao fim, o objetivo da publicização, um dos elementos da História Pública, é chamar a atenção para a

necessidade de se propor ações e políticas públicas de estado voltadas não só ao acesso, mas a permanência dos alunos imigrantes.

4. Projeto piloto

O projeto "A escola de lá e de cá: a perspectiva dos alunos imigrantes" realizado na EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado/RS está em construção. Utilizando-se da interseccionalidade da História Oral e da História Pública a proposta é ouvir os alunos imigrantes matriculados na unidade escolar. A partir das entrevistas intenciona-se registrar as dificuldades, facilidades, diferenças e similaridades da escola dos países de origem destes alunos e suas vivências na EMEF Senador. Com esses depoimentos, o objetivo é propor ações que melhorem a integração destes alunos com os demais colegas e professores e ainda possa sanar as lacunas de ensino-aprendizagem que possam ser decorrentes do processo de recepção, acolhimento e integração destes estudantes no cotidiano escolar. Espera-se com isso, gerar impacto positivo para os alunos imigrantes e ainda o desenvolvimento de políticas pública em âmbito municipal, uma vez que o fluxo de imigração se mantém constante.

De acordo com o diretor da EMEF Senador Salgado Filho, professor Pedro Eduardo Lazaretti, em dezembro de 2022 eram 26 alunos imigrantes matriculados na escola. A EMEF Senador é a maior unidade da rede municipal de Gramado, com 1270 estudantes, do pré-escolar ao 9º ano. A maior concentração de alunos imigrantes está em turmas de 7º anos: seis alunos, seguido pelo pré-escolar com cinco. Os países predominantes são: Venezuela, Haiti, República Dominicana e Congo (LAZARETTI, 2022).

Para dar início ao projeto foi realizada uma entrevista piloto. O objetivo era verificar como seria o interesse dos estudantes e sua disponibilidade para a participação, bem como já detectar alguns fatores e aspectos que contribuem ou dificultam o cotidiano escolar destes alunos imigrantes. O aluno escolhido foi Luichy Joinvil, do 8º ano, originário da República Dominicana. A escolha por esse aluno se deve a uma particularidade: ele foi um dos alunos matriculados em 2020, durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19, quando a escola teve aula regular por cerca de um mês. Após decreto municipal, as aulas foram mantidas em regime de emergência, com atividades domiciliares retiradas pelos pais e/ou responsáveis na escola de forma periódica (MENGER, 2020).

A partir das observações feitas por Meihy e Seawright (2020) sobre as entrevistas do gênero História Oral Temática, fica ao critério do pesquisador a elaboração de um roteiro de questões pré-determinado, optamos por estabelecer algumas questões norteadoras, baseadas nos objetivos da pesquisa: dificuldades/facilidades da escola no Brasil; diferenças/similitudes das escolas no país de origem e no Brasil. As demais questões foram sendo formuladas a partir das respostas do entrevistado.

A coleta da entrevista ocorreu em 13 de dezembro de 2022, na própria escola. Ao todo, a conversa durou 18 minutos, sendo gravada em áudio (transcrição pode ser consultada em anexo) a partir de aplicativo de gravação no celular. A conversa foi conduzida pela professora Amanda Menger, docente de História nos anos finais do Ensino Fundamental e portanto, professora do estudante em 2020 e 2022.

Luichy tem 14 anos, nasceu em São Francisco de Macorís, na República Dominicana e está no Brasil desde 2020. Ele vive com o pai e mais uma irmã (de 22 anos). Atualmente, eles moram no bairro Piratini onde está localizada a unidade escolar. A mãe de Luichy voltou para a República Dominicana, onde tem um pequeno negócio de vestuário e onde estão outros dois irmãos, um irmão mais velho do que o estudante e outro mais novo. Os pais de Luichy são do Haiti e devido à situação naquele país, o status de imigração da família é de refugiados. O menino frequenta a escola no turno da manhã, das 7h30 às 11h56 e também participa da Banda Marcial da EMEF Senador Salgado Filho.

O menino estudou em três escolas antes de vir para o Brasil. Até o segundo ano em uma escola particular e depois em duas públicas. Segundo ele, a mudança de uma escola para outra ocorreu por conta de brigas de outros colegas. Na República Dominicana o horário de aulas é integral, das 7h às 16h, além disso, as disciplinas são ministradas por um único professor em grande parte do ensino básico, mudando apenas no que seria o equivalente ao Ensino Médio. Esta, portanto foi uma das maiores diferenças sentidas por Luichy. Ainda sobre a escola de lá, o aluno lembrou que o ritmo das aulas era diferente: após o almoço era feito um ‘mini recreio’, ou seja, era feita uma pausa para descanso e as aulas eram retomadas até as 16h. Antes de vir para o Brasil, no entanto, o turno de aulas de Luichy já era reduzido, saindo por volta das 13h. Outro ponto observado por ele que era diferente era a Educação Física, não havendo uma ênfase no futebol. Em relação às similaridades, as temáticas abordadas nas disciplinas foi um dos pontos destacados por Luichy, mesmo havendo mais professores do que na República Dominicana.

Em relação às dificuldades, o menino apontou que a principal foi aprender a Língua Portuguesa, o que gerou atritos em casa, e na sequência, mas relacionado a isso também, a timidez. Segundo Luichy, dois dias após chegar a Gramado ele já estava frequentando as aulas e um mês depois a pandemia fechou a escola:

> Em 2020 não aprendi nada. Na pandemia eu só fiquei em casa, com celular olhando vídeo. E meu pai todo dia falava: "olha bota um vídeo em português, daí tu vai entender alguma coisa, bota notícia assim uma palavra". E eu fazia caso, assim, eu botava algo por uma hora e depois voltava ao normal. E ele me proibiu de olhar vídeo em espanhol. Mesmo assim, eu botava vídeo em português e não entendia nada. Em 2021, aí tipo a pandemia baixou um pouquinho, assim daí já podia sair, então eu tive contato com o exterior, por assim, dizer, comecei a ouvi palavras, interagir com as pessoas, e meu português começou a melhorar (JOINVIL, 2022).

Durante a pandemia e com a dificuldade de entender a Língua Portuguesa, Luichy criou uma estratégia para conseguir realizar as atividades domiciliares: "Eu na pandemia assim eu usava tudo no tradutor. Eu pegava o celular e fazia foto e traduzia tudo e aí conseguia responder. Minhas perguntas eu botava no espanhol e passava no português e escrevia" (JOINVIL, 2022). O *Google Tradutor* também foi usado no retorno às aulas presenciais, principalmente pelos professores. "Os professores me ajudavam bastante, se eu não entendia algo eles usavam o tradutor (*Google Tradutor*) assim, eu escrevia, elas liam e me respondiam. É como chegar a um país e perguntar uma coisa para alguém e tu tentando a comunicação e não dava certo e depois com o tempo foi dando certo" (JOINVIL, 2022).

A superação da timidez ocorreu aos poucos. Um dos fatores importantes para Luichy foi o ingresso na Banda Marcial da escola. "Porque com os que eu falava na escola, na banda eles estavam lá, na banda se abriam mais, porque eu não sei. Na banda, era mais provável, na banda eles fazem mais piada do que na sala de aula, por assim dizer" (JOINVIL, 2022). A integração com os colegas da Banda proporcionou ao menino uma viagem ao parque temático Beto Carrero, em Santa Catarina, em outubro de 2022. "(fala sorrindo) É foi muito legal. Eu nunca tinha visitado um lugar assim, foi muito legal sentir essa experiência. Eu gostei muito", avalia.

A medida em que passou a entender mais o português, acompanhar os conteúdos das disciplinas ficou mais fácil e como resultado: boas notas.

> Quando eu comecei a entender as matérias, achei bem de boa. Porque, se bem que eu não tinha notas ruins quando eu estava na República Dominicana, mas assim, minhas notas melhoraram bastante, mas porque eu comecei a estudar mais ainda, a entender as coisas, foi bem de boa quando comecei a pegar, no início não foi tão fácil. - Professora questiona: Hoje tem alguma matéria que

> tu achas que é a tua favorita? - Acho que é história (fala rindo pois é a matéria que ele teve com a entrevistadora). (JOINVIL, 2022).

O menino avaliou seu domínio do idioma. Para ele, a leitura e a fala são boas e a escrita regular, podendo melhorar mais. Ainda sobre a Língua Portuguesa, Luichy pontuou que uma atividade proposta pela docente de LP, professora Roberta Merck, sobre os textos de Simões Lopes Neto, com os *Contos Gauchescos*, durante a Semana Farroupilha, foi particularmente difícil. "A sora Roberta quando ela traz uma leitura sobre os contos tradicionais dos gaúchos, daí não entendo nada praticamente, nada nada (fala rindo)" (JOINVIL, 2022). A dificuldade ocorre em função do dialeto típico do Rio Grande do Sul utilizado por Simões Lopes Neto em sua obra, fato confirmado pela docente à pesquisadora.

Em 2023, Luichy cursará o 9º ano, última série disponível na EMEF Senador Salgado Filho. O jovem disse que ainda não sabe qual escola escolherá para o Ensino Médio, mas já tem algumas ideias do que quer fazer profissionalmente e revela o desejo de fazer um curso superior. "Eu gostaria de fazer programação. Se eu, se eu chegar ao final, e eu mudar de ideia, eu gostaria de fazer algo que tenha a ver com mecânica ou elétrica". Luichy contou ainda que não pretende voltar a morar na República Dominicana, pois já vê o Brasil como sua "casa", mas gostaria de visitar o país de origem.

A partir da entrevista piloto alguns pontos já puderam ser observados. Entre eles o domínio da Língua Portuguesa é fator fundamental para que eles se integrem aos colegas e ao cotidiano da escola, bem como possam desenvolver suas habilidades e capacidades intelectuais. Para isso é preciso um envolvimento tanto da escola, mas também das famílias, com o incentivo para que os estudantes tenham contato com o novo idioma e não se fechem em comunidades de hispano-falantes ou franco-falantes (Espanhol e Francês são os principais idiomas que os estudantes falam em seus países de origem). Da parte da escola, fica evidente que os esforços são individuais dos professores, uma vez que não houve nenhum programa de formação continuada ofertado pela Secretaria Municipal da Educação (SME), bem como não há qualquer disposição na legislação municipal ou com orientações sobre como proceder para a avaliação dos alunos cuja língua materna não é o português.

Outro ponto importante é a oferta de atividades extra sala de aula. Como observado por Luichy, a participação na banda da escola lhe permitiu ampliar o círculo de amizades, praticar o português e ainda ter a inicialização de musicalidade, aprendendo não só a tocar o instrumento, como a ler partitura, bem como o desenvolvimento das

habilidades motoras, como a marcha simultânea ao tocar o instrumento, uma vez que a banda é marcial. Ainda como integrante da banda, Luichy pode ainda participar de atividades e viagens fora do município, possibilitando uma série de vivências diferentes.

Em 2023, deve-se realizar as entrevistas com os demais alunos. Para isso, a intenção é envolver outros alunos no projeto como entrevistadores. Isso em função de trabalhos como o de Roberta Carlo Smith (2021) que realizou uma pesquisa de História Oral com alunos dos 6º anos, na qual eles entrevistaram pessoas da comunidade sobre o cotidiano escolar e suas memórias. A proposta de Smith (2021) foi a de construir a pesquisa desde o início, para que os alunos pudessem entender o processo de produção do historiador, o contato com as fontes, a escolha dos entrevistados, a elaboração dos roteiros de entrevista, a coleta dos dados, a análise e a publicização dos mesmos.

5. Considerações finais

O trabalho apresentado nesse artigo é uma construção coletiva, organizada a partir da observação das necessidades da comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho, em Gramado/RS. A unidade escolar terminou o ano letivo de 2022 com 1270 alunos matriculados, sendo a segunda instituição com maior número de alunos da 4º Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Caxias do Sul, estando atrás apenas de uma escola de Caxias do Sul. Deste universo de alunos, 26 são imigrantes de origens diversas como Haiti, República Dominicana, Venezuela e Congo.

A busca pelo Brasil, como relatou o aluno Luichy Joinvil, o primeiro a participar das entrevistas, foi em busca de uma condição melhor de vida, com acesso a emprego digno e aos serviços essenciais como saúde e educação. Essa expectativa é, em parte, semelhante ao que motivou muitos dos imigrantes que vieram entre o fim do século XIX e o início do XX e formaram a cidade de Gramado como ela é hoje.

Imigrantes de ontem e de hoje foram e são negligenciados em muitas instâncias pelo poder público, e entre elas está a questão educacional. Como pontuado anteriormente, os primeiros imigrantes precisaram constituir as escolas por iniciativa própria. Na atualidade, os novos imigrantes acessam à rede existente, no entanto, o acesso não é suficiente, é necessário dar condições de permanência e para isso é importante o desenvolvimento de políticas públicas que observem, por exemplo, o fato de a Língua Portuguesa não ser a língua materna destes alunos, pois este fato impacta, como pudemos observar no depoimento de Luichy, não apenas na compreensão dos conteúdos curriculares, mas também nas relações interpessoais.

A intenção é ampliar o *corpus* da pesquisa, ouvindo os demais alunos imigrantes nos próximos anos. E isso será feito a partir da interseccionalidade da História Oral e da História Pública. Como proposto por Portelli (2016) e por Frisch (2016), essa construção será feita com, por e pela comunidade escolar, em um trabalho de cocriação e compartilhamento de saberes e fazeres.

Referências

CAVALCANTE, Raimundo Nonato Wanderley de Souza (org.). **Gramado**: Dos primeiros povoadores a chegada do trem (1919). Gramado: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020**: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a. Acesso em 19 dez. 2022.

CENTRO DE INFORMAÇÕES ao Imigrante (CIAI). **Prefeitura de Caxias do Sul.** Disponível em: https://caxias.rs.gov.br/servicos/seguranca-publica/diretoria-de-protecao-social/centro-de-informacoes-ao-imigrante-ciai. Acesso em 19 dez. 2022.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 14ºed. São Paulo: Edusp, 2019.

GIROTO, Giovani; PAULA, ErcíliaMaria Angeli Teixeira de. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. In: **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n.1, p. 164-175, jan/abr. 2020.

JOINVIL, Luichy. **Entrevista piloto** (em áudio). Dez. 2022.

LAZARETTI, Pedro Eduardo. **Entrevista diretor EMEF Senador Salgado Filho**. Dez. 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e Narrativas**: História Oral Aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

MENGER, Amanda. Decreto suspende as aulas a partir do dia 20 (publicado em 19 mar. 2020). **EMEF Senador Salgado Filho (blog).** Disponível em: http://senador.educacaogramado.com.br/decreto-suspende-as-aulas-a-partir-do-dia-20-2/. Acesso em 19 dez. 2022.

MOMBACH, Clarissa. O governo Vargas e suas implicações na produção literária teuto-brasileira. In: **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo** – Dossiê nº 10, Setembro de 2012 – ISSN 1679-849X. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponível em: http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie10/. Acesso em 19 dez. 2022.

MÜLLER, Alex Juarez; CAVALCANTE, Raimundo Nonato Wanderley de Souza. A invisibilidade dos negros na história de Gramado/RS: levantamento preliminar. IN: **Em Tempo de Histórias**. Brasília: n. 36, p. 455-468, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, Tadeu. A dinâmica demográfica de imigrantes e refugiados no Brasil da década de 2010. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020**: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a. Acesso em 19 dez. 2022.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SAIBA MAIS sobre Gramado. Prefeitura Municipal de Gramado. Disponível em: https://www.gramado.rs.gov.br/pagina/conheca. Acesso em 19 dez. 2022.

SANTHIAGO, Ricardo. Método, metodologia e campo: a trajetória intelectual e institucional da história oral no Brasil (tese). **Universidade de São Paulo (USP**). São Paulo, 2013.

_____. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil:** uma biografia (ed.revista). São Paulo: Cia. Das Letras, 2019.

SMITH, Roberta Carlo. História oral, ensino de história e construção de identidades. In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História oral como experiência**: reflexões metodológicas a partir de práticas de pesquisa. Teresina: Cancioneiro, 2021.

TOMAZELI, Roque. UAB: Curso de Português para Estrangeiros com inscrições abertas até o dia 15 (publicado em 11 jun. 2019). **Prefeitura Municipal de Gramado** (site institucional). Disponível em: https://www.gramado.rs.gov.br/noticias/uab-curso-de-portugues-para-estrangeiros-com-inscricoes-abertas-ate-o-dia-15. Acesso em 19 dez. 2022.

VINHA, Luís Gustavo; Yamaguchi, Isabela Harumi Oshiro. Migrações e educação: A inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020**: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF:

OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a. Acesso em 19 dez. 2022.

Historiadores do futuro: uma experiência pedagógica de educação antirracista

Anna Elisa da Silva Gomes Mastrangelo
Hérika Rodrigues Freire[1]

A presente comunicação tem como objetivo relatar o processo de elaboração e prática da intervenção pedagógica, ocorrida no formato de oficina, que fora realizada no Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, no Rio de Janeiro, em novembro de 2022. Tendo como ponto de partida as habilidades e competências descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História, traçamos alguns objetivos comuns com a atividade, tais como: identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo, desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (EM13CHS102); analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço (EM13CHS104); identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades (EM13CHS105).[2]

A partir dessas habilidades e competências, a dinâmica realizada procurou articular elementos surgidos no contexto da interação dos/com os alunos, atrelados à tentativa de trabalhar o objeto de conhecimento a partir de diversas fontes de estudo historiográfico, oportunizando aos alunos a construção do conhecimento mais envolvente e significativo. Para que tal objetivo fosse alcançado, aplicamos o conceito de cultura histórica, que pode

[1] Mestrandas do Programa de pós-graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio e membros do Laboratório de Estudos e Ensino de História e Patrimônio (Leehpac- PUC-Rio).
[2] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

ser definido como “o conjunto de recursos e práticas sociais por meio dos quais os membros de uma comunidade interpretam, transmitem, objetivam e transformam o seu passado”. (SANCHEZ, 2009, p. 286).

Nesta atividade, os discentes participaram de uma roda de conversa sobre as temáticas presentes nos dias atuais que se relacionam com o objeto de estudo, isto é, as possíveis conexões históricas e culturais entre o Brasil e a Ilha de Moçambique, no continente africano. Da experiência dessa intervenção pedagógica resultou a reflexão sobre um exemplo de como é possível propiciar situações que possibilitem a construção de conhecimento histórico significativo, por meio da observação e reflexão sobre os desencontros entre os registros das primeiras interações dos alunos com os fragmentos e o conteúdo e debate mediado pelo docente durante a atividade.

A elaboração da atividade

A ideia inicial para a elaboração do projeto contemplado com financiamento do Instituto de Estudos Avançados em Humanidades da PUC-Rio (IEAHu) surgiu a partir das reuniões do Laboratório de pesquisa em Estudos e Ensino de História e Patrimônio da PUC-Rio (Leehpac). Dentro do projeto intitulado *Patrimônio cultural negro, ensino de História e educação antirracista,* foram desenvolvidas diversas oficinas em subgrupos formados por professores da escola básica, granduandos e pós-graduandos da PUC-Rio e de outras instituições. O objetivo geral era desenvolver diferentes maneiras de apresentar, trabalhar e valorizar elementos da cultura negra e afrodescendente que estão cotidianamente presentes na vida dos alunos e da sociedade como um todo, contribuindo com a prática de uma educação cada vez mais antirracista e crítica à coloniadade.[3]

Para que o diálogo universidade-escola fosse estabelecido visando o bom andamento do projeto — afinal, os resultados das pesquisas, debates e reuniões seriam levados para a instituições de ensino, — foi de extrema importância que contássemos com o intermédio principalmente dos professores da escola básica que também são membros do laboratório de pesquisa onde as oficinas estavam sendo desenvolvidas. Estes foram os responsáveis por apresentar as propostas de oficinas à direção das escolas participantes e mediar a viabilidade de execução das atividades no espaço escolar. Juntamente com os

[3] Aqui entendemos o conceito de colonialidade como “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.” (MIGNOLO, 2017. p. 2)

professores, a coordenadora do laboratório, Juçara Mello, também mediou os contatos, representando a PUC-Rio, universidade à qual o Leehpac está vinculado.

Para o desenvolvimento da oficina que denominamos *Historiadores do futuro,* especificamente, contamos com reuniões mensais ou quinzenais do subgrupo formado pelo então mestrando Rafael Albuquerque, Anna Elisa Mastrangelo e Hérika Freire, que no período de desenvolvimento do projeto, estavam na graduação e a referida coordenadora do laboratório Juçara Mello. Nas reuniões eram pontuados que tipos de diálogos a atividade se proporia a realizar com a BNCC em suas competências e habilidades, de que maneira abordaríamos a temática da economia, política e cultura africana, neste caso específico, de Moçambique e de que modo trabalhamos para tecer relações entre o país localizado do outro lado do Atlântico e a realidade atual dos estudantes participantes da dinâmica. Para isso, foi necessário que debatêssemos leituras comprometidas com a educação antirracista para o ensino de História, em diálogo também com a lei 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensnio da História e cultura africana e afrobrasileira nas escolas do país. Diante disso, iniciamos o processo de alinhamento do tipo de atividade, tempo de duração, materiais necessários e objetivos pretendidos.

A aplicação da atividade

O ambiente escolhido para a primeira realização da atividade foi o Colégio Estadual José de Souza Marques, localizado no bairro de Bonsucesso, Zona Norte do Rio de Janeiro. A oficina se deu no âmbito do evento organizado pela comunidade escolar em comemoração ao mês da Consciência Negra, que já soma algumas edições. Optamos então por elaborar um jogo nos moldes de uma caça ao tesouro, com personagens vindos do futuro em busca dos fragmentos de um cristal que se encontrava no presente. Esses fragmentos precisariam ser reunidos e enviados de volta para o futuro e para isso, a participação dos alunos era muito importante. Cada um dos cinco fragmentos seria resgatado em uma base sensorial, relacionada a um dos cinco sentidos. Elaboramos para cada base um tipo de material que fosse ou fizesse referência a uma fonte histórica como arquivos de áudio, documentos escritos e alimentos consumidos na região. Para além da narrativa que envolvia os alunos na busca pelos fragmentos dos cristais, o grande objetivo era que eles debatessem entre si na tentativa de descobrir de onde e quando vinham os elementos encontrados nas bases sensoriais que funcionariam como pistas para revelar o enigma.

A atividade pedagógica foi desenvolvida em dois tempos de aula seguidos de duração de 50 minutos, divididos em 15 minutos de apresentação da dinâmica e 15 minutos para cada base dos sentidos. As duas turmas que participaram eram do primeiro ano do Ensino Médio. Como as turmas eram numerosas, os alunos foram divididos em equipes, para que a dinâmica fosse mais interativa e proveitosa. Nesse primeiro momento, a atividade consistia em trabalhar com os estímulos dos seus sentidos. Para isso, foram dispostas em uma sala as cinco bases sensoriais a serem exploradas pelos alunos já divididos em equipes. As bases eram setores delimitados dentro do espaço onde a atividade foi realizada (a sala de informática da escola), uma referente a cada um dos cinco sentidos: tato, olfato, visão, paladar e audição. As equipes foram se revezando no acesso às bases sensoriais, onde permaneciam por um tempo para debaterem suas percepções e construir uma narrativa lógica que sustentasse suas hipóteses quanto à localidade/espacialidade e a temporalidade à qual as fontes, que constituíam as bases, se referiam em conjunto. A narrativa presente em cada uma das bases sensoriais foi apresentada da seguinte forma:

- **OLFATO:** O objeto de análise foram folhas de hortelã acondicionadas em uma caixa fechada a ser explorada com o olfato, representando uma das atividades locais - o cultivo de hortaliças. Para isso, o enunciado desta base dizia que “Esse fragmento de cristal contém vestígios olfativos do evento registrado. O olfato é um dos sentidos que melhor constroem um ambiente."
- **VISÃO:** O objeto de análise foi uma fotocópia de documento moçambicano contendo trechos manuscritos com destaque para os elementos islâmicos na escrita. O enunciado desta Base Sensorial em específico mencionava que “esse fragmento de cristal contém vestígios visuais do evento registrado. Além de apresentar trechos textuais, talvez possa ajudá-los a identificar idiomas e a natureza dos textos."
- **AUDIÇÃO:** O objeto de análise foi um arquivo de áudio digital contendo trecho de relato oral de dois jovens moçambicanos, se expressando no idioma português, acerca de noções de ancestralidade e outros aspectos culturais locais. Na aula-jogo, o enunciado do sentido da audição mencionava que “esse fragmento de cristal contém vestígios auditivos do evento registrado. Dos ricos sons que compõem uma experiência, conseguimos isolar apenas estes áudios com os pedaços de cristal."

- **TATO:** O objeto de análise foi - uma caixa preparada com as laterais internas cobertas por terra (simulando paredes de taipa), o fundo coberto com pedras e palha no “teto” e a outra caixa com punhados de areia referenciando a insularidade de Moçambique e a atividade pesqueira. Em ambas a interação só era possível pelo tato, através de uma abertura na lateral. O enunciado desta era abordado da seguinte maneira: “Conseguimos simular em pequenas caixas os vestígios táteis que sobraram do cristal. Uma caixa representa uma residência popular e a outra indica um local de atividade econômica "
- **PALADAR:** O objeto de análise foi uma receita de chima, uma das comidas cotidianas dos povos locais composta de farinha de milho, arroz ou mandioca e comumente servida acompanhada de matapa, um creme de verdura com leite de coco e amendoim. Acompanha foto de um prato composto de chima e matapa. Nesta base sensorial o enunciado apresentava o seguinte enredo - “Uma pena ainda não terem um sintetizador de sabores aí no século XXI! Adaptamos um Decodificador Gustativo para ler os fragmentos do cristal que armazenavam o paladar. Não é a mesma coisa que poder provar, mas é o melhor que conseguimos fazer."

Dando continuidade, em um segundo momento da oficina foi feito uma grande roda para compartilharem as percepções que tiveram em cada base dos sentidos. Nesse momento, os professores presentes mediaram um debate junto à turma criticizando coletivamente pontos das análises das equipes e sinalizando as influências dos conhecimentos prévios dos alunos e saberes oriundos do senso comum que possam ter contribuído para as hipóteses apresentadas. Este momento foi de extrema importância para construir um espaço de diálogo entre os alunos, os grupos e a turma como um todo, onde todos que quisessem tivessem um momento para expor suas colocações e ouvir os demais. O papel dos professores enquanto mediadores neste momento pôde ser construído de maneira efetiva a medida em que estes só se colocavam para sanar dúvidas, cronometrar o tempo e contrapor os argumentos que os próprios alunos levantavam, assumindo também um papel não de protagonistas, mas de sujeitos que contribuem igualitariamente para a construção do conhecimento coletivo.

Uma grande preocupação ao elaborarmos esta atividade, foi pensar diversas maneiras de replicá-la, em diferentes espaços escolares com suas mais variadas estruturas. Por este motivo também, optamos por um jogo manual, analógico, que por mais que sua narrativa seja construída numa perspectiva futurista, os elementos usados para sua

aplicação são simples e completamente adaptáveis. Dessa maneira, o professor que mediará a oficina tem liberdade para modificar os elementos e fontes históricas pertencentes a cada Base Sensorial, de acordo com sua realidade e materiais que tem disponíveis, desde que não haja prejuízos no desenvolvimento da narrativa e que tais objetos não deixem de fazer menção ao contexto sócio político, histórico e cultural da Ilha de Moçambique.

Por fim, nossa dinâmica foi encerrada com a exposição de um representante de cada grupo a respeito das conclusões às quais eles chegaram diante da turma. Nesse momento um dos alunos pôde explanar para os demais colegas as anotações consensuais dos membros do grupo sobre a espacialidade e a temporalidade da região em questão, trabalhando inclusive, sua construção argumentativa, fazendo paralelos com a cultura brasileira e apontando o que mais achou diferente em relação aos costumes do grupo.

Conceitos importantes

Conforme havíamos mencionado acima, o processo de elaboração da atividade contou com muito estudo e pesquisa prévia que nos ajudassem a embasar o conteúdo trabalhado. Optamos nesta comunicação por destacar dois: *multiculturalismo* e *interculturalidade*. O primeiro, é encarado por bell hooks (2013, p.63) como algo que "obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldam o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula." Estar diante de um grupo tão diverso e com tanta culturas diferentes como o de uma sala de aula é desafiador para qualquer professor, ensinar diferente maneiras de estar no mundo, é tão desafiador quanto. Hooks, destaca a importância da sensibilidade ao tratar de um assunto tão pessoal e ao mesmo tempo coletivo como a cultura. Para a escritora, o desafio de estar diante de um grupo de alunos de diferentes classes sociais, gêneros, raças e vivências, não deve ser negligenciado pelo professor, pelo contrário, tal desafio precisa ser assumido e encarado a partir da criação de um ambiente seguro tanto para discentes como para docentes onde se possa construir novas perspectivas e narrativas de um conhecimento cada vez mais multifacetado, que levem em consideração a contribuição de diferentes experiências.

Por fim, o conceito de *interculturalidade* também foi central para as nossas discussões durante a elaboração da oficina. catherine Wash o define como um "processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre as culturas em condições de respeito, legitimidade mútua simetria e igualdade". Ao abordarmos o tema da cultura dentro da sala de aula, pretendemos criar um ambiente respeitoso de

valorização de toda a herança africana e especificamente moçambicana para a cultura brasileira, sem que para isso fossem empregados juízos de valor ou uma hierarquia entre as culturas. Tratar de interculturalidade significa mais do que abraçar novas formas do ser, do saber e do poder, incluir pensamentos ocidentais que baseiam toda a forma de fazer ciências dos territórios colonizados de uma maneira crítica e mais igualitária. Olhar para a diversidade cultural de Moçambique e estabelecer relações de influência com certos aspectos da cultura brasileira, faz com que quebremos a hierarquização que, por vezes, inferioriza, menospreza e deslegitima o que vem de fora, o "outro".

O projeto *Patrimônio negro, ensino de História e edcucação antirracista* visou a partir desta e de outras oficinas contribuir com as discussões levantadas a partir da lei 10.639/03 a medida em que se propõe trabalhar de diferentes maneiras a valorização da história e cultura africana e afrobrasileira seja por meio da arte, dos jogos, ou de diferentes formas de produção. Acreditamos que a partir das questões levantadas não só por nós professores que nos propomos em visitar o colégio e realizar a dinâmica, mas como por todos os professores que estão diariamente com esses alunos, pudemos contribuir, ainda que de maneira pontual, para facilitar a compreensão do presente, despertar o interesse pelo passado e, também, potencializar nos alunos um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luís Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. vol.26 no.1 Belo Horizonte, 2010.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo, Editora Unesp, 2006.

HOOKS, bell. *Abraçar a mudança: O ensino num mundo multicultural* . **In: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. RBHE, 2001, p. 9-43.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. V. 32, nº 94. pp.1-18. Jun. 2017.

Territórios e saberes

(GRD 5 – presencial)

Histórias de nossa história: o lugar da mulher na escrita da história em uma literatura didática de 1955

Ivi Rocha Sloboda[1]
Lídia de Araújo Santos[2]
Luciana Conceição Pereira de Souza[3]
Luciana da Silva Santos[4]
Luciane Pires Felipe[5]

"Suas lutas e seus sofrimentos semearam na alma brasileira essa generosidade infinita que grita no coração de cada mulher nascida sob êstes céus."
Jacy Rodrigues Arieta, 1955

Introdução

Este presente texto tem como objetivo analisar criticamente a obra de literatura didática, intitulada de "*Histórias de nossa História*" com o subtítulo "Figuras do Império", de autoria da professora Jacy Rodrigues Arieta, publicada em 1955 pela editora Aurora, do Rio de Janeiro, a partir da lente de aumento sobre o papel da mulher na escrita da História.

Nosso interesse pelo assunto se deu após a leitura do pelo trecho do "*Jornal das Moças*" de outubro de 1955:

> A mulher tem uma missão a cumprir no mundo: a de completar o homem. Ele é o empreendedor, o forte, o imaginoso. Mas precisa de uma fonte de energia [...], a mulher o inspira, o anima, o conforta [...], a arte de ser mulher exige

[1] Mestranda do ProfHistória, núcleo Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - turma de 2023 e professora de História da educação básica na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Angra dos Reis/RJ. E-mail: ivi.sloboda33@gmail.com.
[2] Mestranda do ProfHistória, núcleo UFRJ - turma de 2023 e professora de História da educação básica na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro/RJ (SME-RJ). E-mail: lidia.rj.68@gmail.com.
[3] Mestranda do ProfHistória, núcleo UFRJ - turma de 2023 e professora de História da educação básica na SEEDUC/RJ. E-mail: lucianacesar46@yahoo.com.br.
[4] Mestranda do ProfHistória, núcleo UFRJ - turma de 2023 e professora de História da educação básica na SEEDUC/RJ. E-mail: prof.lucianahistoria@yahoo.com.br.
[5] Mestranda do ProfHistória, núcleo UFRJ - turma de 2023 e professora de História da educação básica na SEEDUC/RJ e na SME-RJ. E-mail: luciane.pfelipe@rioeduca.net.

> muita perspicácia, muita bondade. Um permanente sentido de prontidão e alerta para satisfazer às necessidades dos entes queridos. (MARY DEL PRIORE – 2020, p.284).

E a partir daí surgiu o interesse do nosso grupo – que é formado por cinco mulheres – de entender como os livros didáticos de História da época escritos por autoras mulheres lidavam com essa questão: ratificavam, contestavam ou até mesmo ignoravam.

Para encontrar livros didáticos do período recorremos ao catálogo disponibilizado no site do Laboratório de ensino e material didático (LEMAD). Em nossa busca encontramos apenas duas obras publicadas por autoras mulheres no período e para levar ao XIII Perspectivas do Ensino de História: Territórios, Saberes, Afetos, decidimos optar pelo "*Histórias de nossa História"*. A escolha foi motivada pelo fato da obra ter sido publicada no mesmo ano da citação do *Jornal das Moças* – 1955 – e foi cimentada ao vermos a capa do livro.

É a única parte colorida em todo o livro. Retrata uma típica sala de aula, repleta de elementos da cultura escolar: uma professora à frente de uma mesa que tem uma maçã - que nos remete ao fato de ter sido um presente dos alunos - e uma campainha - que provavelmente era usada por professoras para pedir ordem dentro da sala. Ao seu lado esquerdo tem outra mesa com um globo terrestre. Atrás destas mesas aparece uma bandeira do Brasil em um tamanho que dá um grande destaque, mesmo sendo coberta pelo título do livro "Histórias de nossa História". De frente a essa professora estão três alunos, que apesar de pouco aparecerem os seus rostos, parecem sorridentes e concentrados no que a professora fala. E o que mais chamou atenção do grupo, assentando a escolha do livro, é que tanto professora quantos os alunos são todos brancos. O projeto de embranquecimento da sociedade brasileira e o uso da imagem para reforçar o padrão estético-racial europeu, conforme Gouvêa (2005) afirma, ficam nítidos na capa do livro[6].

Com 117 páginas – em sua maioria numeradas – a obra é um volume único dividido em doze capítulos, incluindo apresentação e prefácio, todos descritos no índice que consta no início do livro. Apresenta apenas a capa colorida, porém internamente os textos e as imagens são em preto em branco. Em cada capítulo, onde a autora conta histórias cotidianas de personagens considerados de relevância do período do Império, o texto é interrompido por uma imagem que representa o personagem em questão, – às

[6] No livro não há nenhuma informação quanto à autoria da imagem da capa ou de qualquer imagem que a obra apresenta, nem se quem selecionou as imagens foi a própria autora ou foi uma escolha da editora.

vezes imagens clássicas, outras vezes imagens que representam o cotidiano que está relatado na história – que ocupa toda uma página do capítulo.

Abaixo de cada imagem temos uma legenda que remete a um trecho do texto escrito sobre o personagem, explicando cada cena. As cenas reforçam alguma qualidade do personagem ou buscam gerar identidade com os alunos, como por exemplo, no capítulo que relata sobre D. Pedro I, onde ele é representado criança e conta um episódio onde ele e seus amiguinhos praticam uma travessura e a imagem é legendada: “D. Pedro I e seus companheiros atacam um posto de guarda”. Na imagem vemos quatro meninos espreitando dois guardas imperiais, numa atitude travessa. Já D. Pedro II é representado como um jovem erudito, ao lado de Victor Hugo, imagem legendada como: “D. Pedro II ao lado de Victor Hugo, o grande romancista e poeta francês”.

As únicas bibliografias encontradas no livro aparecem em forma de notas de rodapé, em raras páginas, quando no texto acima é feita alguma citação baseada em livros de outros autores, a fim de respaldar a escrita da autora. Nenhuma outra referência bibliográfica aparece ao final da obra, que também não apresenta atividades didáticas.

Apesar de estar listado no catálogo do LEMAD, devido a toda sua estrutura tanto física quanto de formato, "Histórias de nossa História" é uma obra que se enquadra na classificação de literatura didática voltada para o público infanto-juvenil, tendo como base a definição apresentada por Munakata (2012, p.187) que é quando:

> o autor pretende constituir modelo de *literatura didática* (grifo nosso), contraposto aos livros correntes, que considera enfadonhos. Como se sabe, esse padrão, que buscou fazer da narrativa ficcional o suporte para os conteúdos didáticos, não teria continuidade, consolidando a distinção entre o livro didático e a literatura infantil e juvenil.

Essa definição de Munakata está alinhada à finalidade didática de "Histórias de nossa História", conforme a apresentação do livro, feita pelo professor Arcy Tenório de Albuquerque. Ele afirma que a obra é "uma série curiosa de episódios marcantes de nossos grandes vultos a que não se referem os livros didáticos" (1955, p.8) e a própria autora, no prefácio, também afirma que a obra – que era seu primeiro livro – tinha como "finalidade única [...] tornar mais conhecidas algumas figuras de relêvo (sic) nossa história" e que com o seu trabalho ela almejava "concorrer para a grande obra da educação da infância" (ARIETA, 1955, p. 12).

A autora

Jacy Rodrigues Arieta nasceu em 1930, na hoje cidade de Vermelho Novo em Minas Gerais. Concluiu o Curso Normal em Caratinga e exerceu o magistério por cinco anos na cidade de Tumiritinga, no Vale do Rio Doce. Graduou-se em Letras Clássicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)[7].

Foi aluna do professor Arcy Tenório de Albuquerque e anos mais tarde, já formada professora, tornou-se sua Secretária. Jacy Arieta foi uma grande colaboradora do professor Tenório em suas produções acadêmicas, fazendo pesquisas para seus trabalhos e sugerindo algumas alterações em seus textos, demonstrando assim, grande conhecimento em História. Ao encontrar alguns textos da autora, Tenório ao lê-los, incentiva Jacy a publicá-los, tendo aí o início da carreira da mesma como escritora.

Arcy Tenório de Albuquerque era ideólogo, professor e jornalista. Membro da ala antissemita da Ação Integralista Brasileira (AIB) via o terceiro Reich como símbolo de paz, progresso e prosperidade e defendia que o Brasil precisava de algo semelhante ao nazismo. Segundo Marcelo Alves de Paula Lima (2019), biógrafo de Tenório, o jornalista foi correspondente das olimpíadas na Alemanha nazista em 1936 e ao retornar ao Brasil publicou dois livros exaltando o nazismo.

Apresentação e Prefácio da obra

Na edição de 1955 a apresentação de "Histórias da nossa História" foi feita por Tenório de Albuquerque, que intitulado de "Na Estrada da Vitória", avalizou o trabalho de pesquisa de Jacy Arieta, reconhecendo o seu potencial como escritora e contribuindo para a definição didática da obra, como já citada anteriormente.

O prefácio do livro foi escrito pela própria Jacy Arieta, onde ela relata e esclarece o processo inspirador para a produção e elaboração da obra. A autora inicia dizendo que suas pesquisas foram baseadas na busca pela verdade histórica e complementa que está satisfeita com o resultado obtido. Entretanto, segundo Jenkins (2001, p.32):

> não existe nenhuma narrativa, nenhuma história "verdadeira", que, ao fim, nos possibilite confrontar todos os outros relatos com ela - isto é, não existe nenhum texto fundamentalmente "correto" do qual as outras interpretações sejam apenas variações; o que existe são meras variações.

[7] Estes dados foram retirados da parte "informações sobre o autor" da edição de "Histórias de nossa História" de 2021. São dados sem muitos detalhes e sem informações mais precisas como datas e locais. Esta edição de 2021 foi descoberta por nosso grupo durante a pesquisa. Acreditamos que a produção de um texto comparativo das edições seria superinteressante de ser feita, entretanto não caberia nesse trabalho e proposta.

Sendo assim, é impossível se alcançar uma única história completa e verdadeira, porque a cada vez que o historiador visita (e revisita) o passado, ele o faz para atender às demandas do presente.

Jacy Arieta explica no prefácio como será a proposta estrutural do livro: ela criou uma sala de aula imaginária, onde os personagens são inspirados na vivência dos anos como professora na escola que lecionou em Tumiritinga. E quanto à escolha do corte temporal e das figuras históricas selecionadas, ela justifica que focalizou nos "aspectos mais interessantes e menos conhecidos da vida dos grandes vultos do Brasil Império", período em que estes personagens lutaram pelo mesmo ideal: "a emancipação e engrandecimento do Brasil".

E ao elencar “figuras do Império” para sua escrita, a autora inclui mulheres às quais são atribuídas características importantes para a formação da nação e do ideal de cidadão republicano, típicos da visão positivista que está expressa diversas vezes no livro, diante do cenário de instabilidade política devido as disputas entre conservadores e liberais.

Ainda no prefácio a autora segue apresentando sua obra: chama o livro de modesto e despretencioso (sic), afirma que a obra é acessível e destinada às crianças, baseada num critério pedagógico de linguagem fácil, de acordo com a capacidade assimilativa das crianças, procurando tornar a leitura mais amena possível e propõe a finalidade que era tornar "mais conhecidas algumas figuras do relêvo (sic) da nossa História, despertando ou estimulando na infância brasileira - através dos exemplos dêsses (sic) homens - o amor à Pátria e o Culto dos heróis". Essa preocupação da autora é congruente com o contexto histórico no qual o livro foi concebido, conforme podemos observar em Cainelli e Schmidt (2009, p.11):

> No período republicano, a incorporação da concepção de que a história tinha a responsabilidade de formar os cidadãos ganha força como demonstram as diretrizes da Lei de Educação de 1931 e 1961, bem como os programas que passaram a ser utilizados nas escolas. Os principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino.

Contexto histórico

No ano de publicação da obra, 1955, estávamos vivenciando no Brasil, um período de instabilidade política e social pós-morte de Getúlio Vargas, término do seu mandato e início do Governo de Juscelino Kubisteck. O contexto mundial marcado pela vitória

ideológica do liberalismo, do pós-guerra, expansão da urbanização e industrialização, criação da Organização das Nações Unidas, da UNESCO e das demandas pacificadoras que reverberavam sobre as nações democráticas. Tais implicações, internas e externas, acarretaram mudanças políticas, sociais e educacionais no Brasil. Segundo Bittencourt (2018, p. 139):

> No contexto de redefinições políticas e ideológicas, sob patrocínio de entidades internacionais, como a Unesco, foi proposta a difusão de um ensino de "História para paz" e iniciaram-se debates sobre os fundamentos que serviriam como alicerce para uma nova renovação curricular.

No tocante à Educação do Brasil, a Constituição de 1946, ao inserir novos sujeitos à Escola, assinalava questões que precisavam ser analisadas nesse âmbito, tais como: expansão da escolarização (ampliação do público escolar); expansão da educação secundária (crescimento urbano, industrial e ascensão da classe média usando o ensino secundário); formação dos docentes, problemas de infraestrutura e falta de escolas; questionamento da natureza do Ensino Secundário e suas finalidades pedagógicas. Nesse contexto, a Reforma Educacional de 1951, vem em atendimento a essa conjuntura nacional e internacional, principalmente acerca dos rumos e natureza da Educação Secundária, numa tentativa de conjugar interesses distintos na elaboração da Proposta Curricular Brasileira.

A reorientação educacional brasileira na década de 1950 parte de uma disputa de poder, porque "há um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu sentido, forma, finalidade e conteúdo" (Chaud *apud* Abud, 1998, p. 104) que logo em seus primórdios podemos identificá-las, através dos grupos que se apresentavam como detentores dos princípios norteadores dessa produção.

Ao analisarmos esse contexto, podemos identificar o embate pelo direcionamento curricular entre Conservadores (manutenção do ensino voltado para elite - Currículo Humanista) x Progressistas (ensino prático, laico e voltado para o mercado de trabalho - Currículo com caráter científico), concepções católicas x concepções liberais; tradição x renovação.

É nesse cenário que, segundo Ribeiro Júnior e Martins (2018), a Congregação do Colégio Pedro II, retomará a prerrogativa, agora mediada pelo Ministério da Educação e Saúde, de elaborar o Programa Curricular Nacional, tendo como referência os trabalhos iniciados pela comissão anterior. De acordo com os princípios já estabelecidos, o novo programa para o ensino secundário deveria ser simplificado, ser adotado em todas as

escolas brasileiras, respeitando-se os regionalismos e diferentes etapas de aprendizagens dos alunos. Dessa forma, diversos congressos e seminários foram realizados e divulgados nos jornais e revistas especializadas, apresentando os princípios que grupos que disputavam o poder, desejavam que estivessem presentes no currículo, tornando a construção mais transparente.

Sendo assim, após a análise do cenário educacional brasileiro, feita por grupos heterogêneos, representantes de diversos setores sociais e com interesses distintos, encaminharam a construção de um programa mínimo das disciplinas e a ideia de sua flexibilidade. De acordo com a matéria feita pela Revista *Atualidades Pedagógicas* (1951, p. 26) era enfatizado "Flexibilidade dos currículos, aligeiramento dos programas com o expurgo de preciosismos e pedantismos intelectualistas, e adoção de programas mínimos."

Com essa perspectiva, a Congregação do Colégio Pedro II, encaminhou ao Ministério da Educação, os programas de ensino, que poderiam ser adaptados de acordo com as conveniências didáticas e apreciados pelo Conselho Nacional de Educação (Colégio Pedro II, 1951). Após a aprovação e expedição do novo Programa pela portaria nº 966 (Brasil, 1951b), em relação ao ensino de História, Ribeiro Júnior e Martins (2008, p.11) afirmam que:

> a proposta apresenta adaptações dos programas de História Geral e do Brasil, que estariam de acordo com a portaria nº 724 (Brasil, 1951a), na qual os estabelecimentos de ensino passariam a adotar os programas nacionais e, caso os Estados ou territórios pretendessem elaborar um currículo próprio, este deveria ser encaminhado a Diretoria de Ensino Secundário para avaliação.

Em meio a críticas aos programas anteriores, vistos como nacionalistas, a proposta de 1951, abarca as demandas inerentes do pós-guerra e da nova dinâmica internacional, assegurando um ensino de história mais prático e significativo para os alunos, com alterações na seriação, reorganização, inserção e ampliação dos conteúdos, como podemos observar no quadro e tabela a seguir:

Quadro 1: Comparativo da seriação do ensino de história no curso ginasial.

Ano	Reforma Gustavo Capanema (1942)	Lei n. 1.359 de 25 de abril de 1951
1º	História geral (antiga e medieval)	História do Brasil
2º	História geral (moderna e contemporânea)	História geral (história da América)
3º	História do Brasil (descobrimento até a independência)	História geral (antiga e medieval)
4º	História do Brasil (1º Reinado até o Estado Novo)	História geral (moderna e contemporânea) História do Brasil

Fonte: Brasil (1942) *apud* Ribeiro Júnior e Martins, 2018, p.12.

Tabela 1: Distribuição das unidades didáticas pelo Brasil e abordagem dos continentes (1951)

	Brasil	Europa	América	África	Ásia	Oriente
1ºano - História do Brasil	10	1	-	-	-	1
2º ano - História da América	2	1	10	-	-	-
3ºano - História antiga e medieval	-	10	-	-	-	-
4ºano - História moderna e contemporânea		10	2	-	-	-
4ºano - História do Brasil	10	1				1
Total de Unidades	22	23	12	-	-	2

Fonte: Brasil (1951a) *apud* Ribeiro Júnior e Martins, 2018, p.18.

A análise do quadro e tabela nos permite identificar que a História do Brasil, continua sendo principal, seguida da História da Europa e agora, com relevância para História da América (Ribeiro Júnior, 2015). Porém, a primeira não apresenta a mesma vinculação dos anos anteriores.

Portanto, conclui-se que na elaboração do programa de ensino fruto da Reforma Educacional de 1951, é feita a opção pelo modelo liberal, com manutenção de alguns aspectos do Currículo Humanista, que resistiu pela força de sua tradição.

Estrutura da obra

Escrita em 1955, "Histórias de nossa História" era composta de um índice; apresentação (intitulada de "Na estrada da vitória" e escrita por Tenório de Albuquerque, já apresentada anteriormente); prefácio e mais dez capítulos, na seguinte ordem, a saber: *D. Pedro I; D. Pedro II; Isabel, a Redentora; Patrocínio, herói da abolição; Pe. Diogo Antônio Feijó; Caxias, o Invencível; Três heroínas brasileiras*[8]*; O patriarca da Independência; Anita: heroína de dois mundos; O Dragão do Mar.*

[8] Maria Quitéria, Ana Néri e Joana Angélica.

Conforme a ordem dos capítulos descrita, o livro não apresenta uma linearidade cronológica histórica na aparição dos personagens selecionados para a obra e que, apesar de explicar no prefácio o porquê da escolha de tais personagens, a autora não apresenta uma justificativa para que essa exposição tenha sido feita de forma aleatória e não cronológica.

A obra tem modelo de narrativa que trata de forma episódica a história dos grandes vultos e personagens. O seu diferencial está na inovação de como a História é contada: os capítulos são apresentados por um narrador onisciente que aborda a rotina de uma sala de aula fictícia e idealizada, onde no primeiro capítulo, um grupo de alunos faz uma proposta à professora, chamada de *D. Neusa*, "que se fizesse um álbum de figuras célebres da nossa História" (ARIETA, 1955, p.15).

A partir daí, essa e todas as demais divisões do livro terão como pano de fundo essa sala de aula, onde cada personagem histórico que intitula o capítulo terá episódios de sua vida cotidiana apresentada pela professora D. Neusa, mas com uma participação ativa dos alunos que falam dos personagens com grande conhecimento e riqueza de detalhes.

As biografias históricas contadas a cada capítulo não são ficcionais apesar de estarem dentro de um pano de fundo imaginário - já que a sala de aula da professora D. Neusa e seus alunos não são reais e sim apenas inspirados na experiência docente da autora Jacy Arieta. As histórias recheadas de particularidades dos heróis listados foram pesquisadas em fontes históricas, que aparecem como nota de rodapé dando legitimidade ao que se conta.

Essa estratégia de narração, a de contar a história conferindo aos heróis e às heroínas fatos particulares de suas vidas, permite que o leitor tenha um maior interesse e se identifique com esses personagens da História Pátria, criando laços de pertencimento e afetividade maior com os protagonistas dos eventos históricos exemplares escolhidos pela autora. Sendo assim, a autora recorre à ficção, situando-a entre a história e a literatura, numa estratégia para a aproximação com os leitores de modo a facilitar a aprendizagem.

Conceitos estruturantes

Analisando a obra é possível destacar dois importantes conceitos estruturantes apresentados nela: o positivismo e a concepção da História como exemplo (*historia magistra vitae*).

O Positivismo, corrente filosófica surgida na França em princípios do século XIX, tendo como destaque o filósofo francês Augusto Comte (1798-1857), influenciou muitos intelectuais e políticos brasileiros. Sua maior expressão foi em 1889, com a proclamação da república brasileira. Sendo assim, o Positivismo exerceu um papel importante no processo de consolidação da nação republicana brasileira, não só com seu pensamento, mas também com os símbolos como o hino, bandeira e heróis envolvidos na frase Ordem e Progresso.

Jacy Rodrigues Arieta escreveu “Histórias de Nossa História” mostrando uma tendência à historiografia Positivista. Já na apresentação do livro, onde ela faz o recorte ao período do Império Brasileiro (1822-1889) para focar a sua obra, a autora justifica a escolha do período porque esses personagens "lutaram pelo mesmo ideal: a emancipação e engrandecimento do Brasil". Percebemos assim que a autora mantém uma estrutura de evolução e progresso, atendendo a um contexto de modernidade europeu:

> A história do Brasil como disciplina distinta da história da Civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país. (Magalhães *apud* Silva, 2017, p. 114).

De acordo com Koselleck (2006, p.42) podemos definir como *historia magistra vitae* o saber histórico que possui como objetivo principal ensinar através do exemplo. Assim, a história seria o produto, contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico.

Esse conceito é ratificado pela finalidade didática da obra – conforme descrito pela própria autora no prefácio e já apresentado aqui – onde os personagens serviriam de exemplo de amor à Pátria, ideia reforçada pela apresentação dos episódios biográficos e cotidianos dos heróis às crianças, público alvo da obra, que iriam internalizar que qualquer um pode contribuir para o engrandecimento da nossa História.

No livro, é possível observar que a autora trata de eventos marcantes da história nacional brasileira do período do Império sem se debruçar em discussões críticas sobre questões tão importantes que os eventos ocorridos nesse período apresentam. São apenas os relatos de momentos não comumente conhecidos do grande público, apesar de as crianças da sala de aula de D. Neusa – que são personagens fictícios – saberem com riqueza de detalhes elementos das biografias dos personagens apresentados.

Por exemplo, em relação à Abolição da Escravidão em 13 de maio de 1889, não existe a intencionalidade de aprofundamento. No capítulo "Isabel, a Redentora", autora fala do evento colocando a Princesa Isabel numa posição digna de uma Santa Redentora aos olhos do povo brasileiro.

O importante a destacar é que a professora Neusa se utiliza do ensino de História como a História exemplar (*historia magistra vitae)*, com a finalidade de formar brasileiros patrióticos e dedicados ao seu país, através da educação dos personagens fictícios, construindo os cidadãos ideais para o Brasil a partir dos pequenos brasileirinhos.
Sabemos que são os interesses dos grupos sociais que movimentam, mudam e transformam a história. Jacy Arieta, com sua narrativa, passa a ideia de que os processos que transformaram a sociedade vieram, com raras exceções, de cima para baixo.

> A ideologia do Estado Novo envolve a determinação de certas finalidades para onde deve encaminhar-se a Nação, o que implicitamente acarreta para o Estado uma função educativa (...) Isto não apenas na acepção pedagógica da função educadora, mas no sentido da plasmagem de uma consciência cívica caracterizada pela identificação com a ideologia do regime (...) A missão dos intelectuais é sutil [...]. (Azevedo Amaral *apud* Mendonça, 1981, p. 272)

A forma escolhida pela autora não dando espaço na narrativa para os movimentos sociais que participaram amplamente dos processos – hoje já sabidos, mas no contexto da produção da obra aqui analisada eram silenciados – era reforçada pelas instituições governamentais à participação do povo pelo trabalho e não pela política.

A História como disciplina escolar se faz presente com a exclusão dos diferentes grupos sociais como participantes do progresso alcançado. Sedimentando uma história nacional através dos grandes vultos e fortalecendo a identidade nacional pela via da educação escolar. De acordo com Circe Bittencourt (2018, p.137):

> A História Pátria para os alunos do ensino elementar, ou a História do Brasil no secundário, foi sempre considerada um estudo suplementar e construído sob a lógica da História Sagrada e seus santos que serviram como referencial de altruísmo e bondade para a constituição e seleção dos “heróis” da pátria.

O livro “Histórias de Nossa História” foi indicado para o público infanto-juvenil e encontra a aplicabilidade da História Pátria, ou seja, o foco em eventos e em figuras históricas. Nele podemos ver um componente importante da educação em muitos países como o Brasil, pois busca fortalecer a identidade nacional e a consciência cívica dos cidadãos, transmitindo o conhecimento sobre a formação e evolução da nação ao longo dos séculos. No Brasil, por exemplo, o ensino de História Pátria, até o final do século XX, costumava ser muito centrado em eventos e figuras históricas consideradas importantes

para a construção da identidade nacional, se adequando à proposta da autora com a elaboração do livro.

As mulheres históricas retratadas na obra

Ao total são doze personagens históricos apresentados ao longo dos capítulos, destes, cinco mulheres, onde duas tem os seus capítulos exclusivos (Princesa Isabel e Anita Garibaldi) e um outro capítulo dedicado à três mulheres nomeadas como heroínas brasileiras: Maria Quitéria, Joana Angélica e Ana Néri.

A Princesa Isabel, que no título do capítulo da sua biografia recebe o aposto *a redentora*. No princípio tem detalhes de sua infância relatados, apresentando suas "traquinagens", dando à ela uma humanidade e proximidade, tanto com os alunos personagens da sala de aula de D. Neusa, como as crianças que leriam o livro, já que era o público a quem se destinava a obra. Entretanto neste mesmo capítulo ela também será representada em uma imagem etérea, remetida ao sagrado, pois, na ilustração única do capítulo é possível notar um delineado de nuvens ao redor da imagem do seu busto, e mais abaixo um escravizado feliz com suas correntes quebradas, como se estivesse agradecendo à quem está na imagem acima, denotando santidade e superioridade moral, qualidades que a tornaram "redentora". como santa salvadora dos escravizados do Brasil.

No capítulo dedicado à Anita Garibaldi não apresenta imagem alguma da personagem histórica. O texto trata de reforçar a imagem de Anita como uma mulher sempre ao lado do seu amado fazendo tudo por ele, inclusive se pôr em perigo, desde que correspondesse ao estereótipo de mulher que dá suporte ao homem, como se justificasse o dito popular: "atrás de todo grande homem, tem sempre uma grande mulher", entretanto apesar de heroísmo e bravura, Anita sempre é retratada como à margem de Guissepe Garibalbi.

Como já explicitado anteriormente, em cada capítulo tem apenas uma imagem de referência ao personagem tratado no capítulo, entretanto no capítulo "três heroínas brasileiras" a personagem escolhida para ilustrar o capítulo é a Maria Quitéria.

Maria Quitéria é retratada como uma mulher que cometeu uma transgressão em nome de um bem maior que é a pátria, a partir daí ela se torna exemplo de uma mulher que luta corajosamente pelo seu país, e no final, como todo bom soldado, se redime e passa a ser obediente, exatamente como devem ser as mulheres e os cidadãos. A imagem selecionada para representar Maria Quitéria é uma ilustração onde a apresenta vestida com o clássico traje militar, similar ao retrato pintado por Domenico Failutti, em 1920.

As outras duas personagens do capítulo (Ana Néri e Joana Angélica) também reforçam o tom de que as verdadeiras heroínas brasileiras são mulheres desprendidas e que fazem tudo em nome da pátria. Inclusive a epígrafe deste texto foi retirada do capítulo dedicado à Ana Néri, pois apresenta como exemplo de mulher brasileira a que tem a generosidade quase como que nata e forjada pelo sofrimento e luta que permeia todo o caminho da mulher nascida aqui. Ana Néri representa o ideal de mãe, que faz de tudo pelos seus filhos até se apresentar para a Guerra, colocando a mulher no lugar de cuidadora. E Joana Angélica chega até ser trágico, pois é a mulher quando a fé não é suficiente para seu objetivo, que você dê a sua própria vida pelo que você acredita e pelo seu país.

Conclusão

O livro "Histórias de nossa História" escrito por Jacy Rodrigues Arieta em 1955 alcançou o objetivo o qual a autora se propôs no prefácio, que atendia às questões do contexto histórico e educacional brasileiro que estava inserido. A obra reforça a participação dos heróis na construção da nação brasileira, mas contando detalhes da biografia destes personagens, contribuindo com a ideia de que são pessoas comuns e que todos os brasileiros podem se espelhar nesses atores e também se tornarem heróis, propagando o amor à pátria. E apenas se limitar a isso, sem fazer qualquer reflexão histórica ou dar atenção às questões pertinentes às minorias, destacando apenas os heróis, como os exemplos a serem seguidos.

Quanto ao recorte de gênero privilegiado por esse trabalho, as mulheres em torno da obra reforçam a construção do ideário feminino para a sociedade brasileira, expressa no trecho do Jornal das moças de 1955. Podemos começar pela própria autora que não é historiadora de formação e tem sua obra concluída e validada por um homem. A protagonista do enredo fictício da sala de aula que é o palco do livro, a professora Dona Neusa apresenta a mulher amável e paciente, responsável por formar o cidadão brasileiro.

Nas personagens históricas temos, de início, Princesa Isabel, com o título de "a redentora", onde o texto a humaniza por um lado e a santifica por outro. Anita Garibaldi representa o lugar da mulher como “escudeira” do homem. Maria Quitéria é a mulher que incorpora a coragem, como se essa característica fosse exclusivamente masculina e valida a transgressão dela já que foi por uma finalidade patriótica. Ana Neri, a mãe/mulher que cuida, mostrando total desprendimento em favor do outro. E Joana Angélica, a mulher da fé, que morre em nome da pátria.

Sendo assim, analisando o livro, percebemos que apesar do destaque feminino presente na autoria, enredo e personagens históricos da obra, é fato que no contexto historiográfico o lugar da mulher permaneceu secundário no desenvolvimento da narrativa, colocando a obra apenas para servir de um manual de exemplo de como as mulheres brasileiras deveriam se comportar. "Histórias de nossa História", apesar de ser escrito por uma mulher, se favorece da prerrogativa de ser uma literatura didática para reforçar a construção do ideário feminino para a sociedade brasileira dos anos 50.

Bibliografia:

ARIETA, Jacy Rodrigues. *Histórias de nossa História*: Figuras do Império. Rio de Janeiro, Editora Aurora, 1955.

Referências

ABUD, Katia Maria. *Formação da Alma e do Caráter Nacional*: Ensino de História na Era Vargas, Revista Brasileira de História, v.18, nº. 36, 1998, p.103-114.

ARIETA, Jacy Rodrigues. *Histórias de nossa História.* Belo Horizonte, Editora Livra, 2021. Atualidades Pedagógicas. (1951). 2 (10), 25-27.

BITTENCOURT, Circe. *Reflexões sobre o Ensino de História*. Estudos Avançados. São Paulo: USP. 2018.Volume 32, Número 93,127-150.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História, Pensamento e ação na sala de aula*, - 2 ed.- São Paulo: Scipione, 2009.

Colégio Pedro II. Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM/CPII). (1950-1954). Livro de atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1950-1954. Rio de Janeiro, RJ.

Colégio Pedro II. Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM/CPII). (1951). Livro de minutas de ofício enviados pelo Colégio Pedro II - Internato:1951. Rio de Janeiro, RJ

DEL PRIORE, Mary. *Sobreviventes e guerreiras*: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000. Planeta Estratégia, 2020.

DUARTE, Constância L. *A ficção didática de Nísia Floresta*. In: Eliane Marta Teixeira Lopes; Luciano Mendes F. Filho; Cynthia Greive Veiga. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: 2000.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira*: análise historiográfica. Educação e pesquisa 31 (2005): 79-91.

JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo, Editora Contexto, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2006.

LIMA, Marcelo Alves de Paula. *Tenório de Albuquerque*: Um brasileiro no Terceiro Reich (1936-1937). Iberoamericana (2001-) vol.19, nº.71, 2019, pp.221-44

MENDONÇA, Carlos Vinícius Costa de. Êxtase *autoritário*: O pensamento político de Azevedo Amaral. Brasília: Editora da UnB, 1981.

MONTEIRO, Ana Maria. F.C. *Aulas de História: questões no/do tempo presente*. Educar em Revista.

MUNAKATA. Kazumi. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. Rev Bras. Hist. Educ [online] 2012, vol.12, n.03, pp. 179-197. ISSN 2238- 0094

PEREIRA, N.M.; MEINERZ, C.; PACIEVITCH,C. *Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI*. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RIBEIRO JÚNIOR, H.C. *Ensino de história e identidade*: currículo e livro didático de história de Joaquim Silva (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; MARTINS, M. C.. *Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos*: reforma curricular de 1951 e o ensino de história. Revista Brasileira de História da Educação, 2018, v. 18.

SILVA, Daniel Pinha. *O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v.9, n.20, p.99-129. jan./abr. 2017.

Aprendizagem histórica e conteúdos específicos

(GRD 6 – online)

Primeira República: Positivismo, Moral e Civismo e a representação dos povos indígenas[1]

Cícero Avelino Lima[2]
André Victor Cavalcanti Seal da Cunha[3]

Introdução

Augusto Comte nasceu na França do século XIX. Ao longo de sua vida, presenciou revoluções e mudanças estruturais, tanto econômicas, quanto políticas. Além disso, acompanhou a consolidação de uma burguesia que ditaria os modelos sociais que deveriam ser adotados nos séculos seguintes. Filho de seu tempo, seu pensamento reverbera as aspirações desse capitalismo em ascensão. Este se despedia do despotismo monárquico entrecruzado por vitoriosas revoluções burguesas, ao passo que via entusiasmado as mudanças que aconteciam em decorrência da Revolução Industrial. Essa atmosfera de acontecimentos é o habitat do pensamento de Comte, que, assim como muitos de seus pares, acreditava que os problemas sociais poderiam ser resolvidos com doses generosas de racionalidade científica. A sociedade estava organizada em estados evolutivos e para se chegar a uma superioridade desses estágios (o positivismo), Comte acreditava que poderia oferecer um caminho viável. O pensamento e os métodos desse estudioso estão descritos em sua obra. Ele produziu entre os anos de 1830, quando publicou o *Curso de Filosofia Positiva*, no qual trabalhou por 12 anos, encerrando seus escritos em 1854, com o *Sistema de Política Positiva ou Tratado de Sociologia Instituindo a Religião da Humanidade.*[4]

As ideias de Comte foram apropriadas por inúmeros pensadores no século XIX, dentre esses podemos destacar alguns brasileiros. O pensamento positivista foi adotado

[1] Este artigo é parte da pesquisa de mestrado de Cícero Avelino Lima, orientado pelo Professor Dr André Victor Cavalcanti Seal da Cunha no ProfHistória - UERN
[2] Graduado em História pela UFC. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH) ProfHistória – UERN. E-mail: ciceroavelinolima@gmail.com
[3] Graduado em História e Mestre em Educação pela UFPE. Doutor em História pela UFC. Professor do departamento de História da UERN. E-mail: andreseal@uern.br
[4] Oliveira (2010, p.16), faz um didático aparato sobre a obra de Augusto Comte.

nos trópicos como algo revolucionário, que combatia à monarquia, era contrário ao regime de escravidão e que trazia em sua gênese esse ar de modernidade e de esperança, respaldado pela Revolução Industrial. Esses posicionamentos vão ao encontro dos pensadores pró-república no final do século XIX no Brasil. O positivismo se tornou a filosofia (e, posteriormente, a religião) que embasava o movimento anti-monarquia. Após a Proclamação da República, muitos positivistas fizeram parte de vários espaços de poder do novo regime político, que ia desde o Ministério da Agricultura, aos espaços culturais e educacionais. Destaca-se, por exemplo, a criação do SPI (Sistema de Proteção aos Índios), idealizado dentro do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O SPI teve como seu primeiro diretor o positivista Marechal Cândido Rondon.

No âmbito da educação, nomes como Manoel Bomfim, Olavo Bilac e Coelho Netto fizeram parte de órgãos importantes: o Pedagogium e a Escola Normal, no Rio de Janeiro. Manoel Bomfim ainda foi deputado estadual de Sergipe e membro da Liga Brasileira de Saúde Mental e da Associação Brasileira de Educação. Por sua vez, Bilac Fundou a Liga da Defesa Nacional (LDN). Além disso, todos atuavam diretamente na máquina pública de modo geral. Esses pensadores, os quais bebiam na fonte positivista, foram também autores de livros de leitura sobre moral e civismo, adotados em todo o Brasil. Moral e cívica consistia em uma disciplina/ literatura introduzida nos currículos escolares, visando a suprir o diálogo entre o governo e estudantes.

Esses intelectuais se inspiravam na mesma concepção de modernidade científica de Comte. Traziam no seu sistema de valores positivos, em primeiro lugar, a humanidade, seguida pela pátria e a família. Além disso, enquadravam os indígenas em um panorama evolucionista, o qual os colocava em posição de processo de assimilação à "sociedade civilizada", ao passo que abandonavam seus hábitos "selvagens", que não mais cabiam na moderna república.

Ao analisar tal cenário, a presente pesquisa ainda se insere dentro da História Cultural. O ponto de partida para estas reflexões e análises são os conceitos de apropriações e de representatividades construídos pelo Historiador Roger Chartier (1990; 2014). Buscou-se fundamentação também na área de História do Livro e da Leitura, a fim de "identificar os estratos de cultura escrita do passado, no intuito de compreender mais acuradamente as mudanças que afetam o presente" (CHARTIER, 2014, p.28). Especificamente, este recorte trata de uma literatura produzida no início do século XX que corroborou para a consolidação do governo republicano. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que esses livros de leituras contribuíram para a criação de representações

negativas sobre os povos indígenas, bem como fortaleceram a construção de legislação contrária aos interesses desses povos.

O nascimento do Positivismo

Augusto Comte nasceu em Montpellier em 1798 e é considerado o pai do positivismo. Ainda muito jovem, ingressou na *École Polytechnique,* em Paris, onde morou e lecionou matemática por um tempo para se manter. Nesse período, foi também secretário do pensador Henri Sant-Simon, socialista utópico que teve forte influência em seu pensamento. Em 1825, casou-se com Carolina Massin, matrimônio muito duradouro, ainda que permeado por uma série de atritos. Em 1826, deu início à apresentação oral e pública de seu curso *Filosofia Positiva*. Também nesse período teve um sério esgotamento emocional, o qual o levou a uma tentativa de suicídio.[5]

A filosofia de Comte nega a explicação social ou natural dos fenômenos, frequentemente ligados a Deus e à natureza. Para ele, outras ciências, tais como astronomia, física, química e fisiologia, eram positivas, visto que tinham em sua empiria critérios históricos e sistemáticos (COMTE, 1991, p.33). Comte criou uma nova ciência que, inicialmente, chamaria de "física social" e, posteriormente, de "sociologia", onde usaria os mesmos métodos das ciências da natureza para compreensão e explicação da realidade social.

Ao mesmo tempo em que era influenciado por essa amálgama de modernidade, Comte também foi um influenciador de seu tempo. Algumas de suas obras se tornaram referência para evolucionistas sociais desenvolverem uma literatura pautada em segregações. Analisemos, por exemplo, o esquema de explicação da história da humanidade a partir de uma visão evolucionista social[6] retratado por Schwarcz (1993, p.75-76). Nessa perspectiva, os termos "civilização" e "progresso" eram entendidos como modelos universais. Segundo esses evolucionistas sociais, em todas as partes do mundo, a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, sendo esses estágios entendidos como únicos e obrigatórios, pelos quais toda a humanidade deveria passar. Defendia-se a ideia de graus de desenvolvimento cultural, partindo do mais simples ao mais complexo. Entendia-se toda e qualquer diferença como contingente, como se o conjunto da humanidade estivesse sujeito a passar pelos mesmos estágios de progresso evolutivo.

[5] Sobre a vida e obras de Comte, ver Gianotti (2007).
[6] Sobre a diferença entre *darwinismo* e *evolucionismo social,* ver: Schwarcz (1993, p. 81)

Essas ideias encontram embasamento na *Lei dos três estados*, que foi uma das bases para a doutrina comteana. De acordo com essa, o conhecimento humano passaria, inevitavelmente, por três estágios de evolução: o teológico, o metafísico e o positivo. Vejamos como o próprio Comte, explica a lei em seu *Curso de Filosofia Positiva*:

> No *estado teológico*, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo. No *estado metafísico*, que no fundo nada mais é do que simples modificação geral do primeiro, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um uma entidade correspondente. Enfim, no *estado positivo*, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. [7] (COMTE, 1991, p.03, grifo nosso)

É evidente que os estágios da teoria de Comte estão alinhados com a descrição dos evolucionistas sociais (ou darwinismo), do final do século XIX. Gagliardi (1989, p. 44-45) faz uma leitura relevante quanto a esse processo evolucionista contido nos estágios de Comte. Segundo o autor, as sociedades mais primitivas e os povos mais civilizados seriam apenas estados diferentes dessa evolução. A Europa, pela sofisticação do seu desenvolvimento técnico alcançado nos últimos séculos, estaria no estágio *positivo*. Ao passo que a população africana estava vivenciando um dos três sub-estados da fase teológica: o fetichismo. Além desse, existiam: o politeísta e o monoteísta, os quais levariam ao estado metafísico. O fetichismo seria uma espécie de etapa inevitável, a infância da humanidade. Por sua vez, o positivo seria a culminância desse processo. As fases de transição entre esses dois pontos poderiam ser evitadas, como em uma espécie de atalho, que seria encontrado por meio de uma educação racional positiva. Para quem

[7] Um outro exemplo, histórico linear, pode-se encontrar em *Plano dos trabalhos científicos necessários para reorganizar a sociedade* (COMTE *apud* GILL; PEZAT, 2022). Outro entendimento é que desde as origens da humanidade até o final da Idade Média prevaleceram as concepções teológicas (que se subdividiriam em crenças fetichistas, politeístas e monoteístas), sendo que estas entraram em crise com a reforma protestante, quando houve a fragmentação da cristandade ocidental, o que caracterizaria o início do predomínio de noções metafísicas, percebidas por Comte como essencialmente críticas e negativas. Deste modo, a metafísica seria apenas uma etapa intermediária entre o teologismo inicial (em suas diversas formas) e a ascensão do positivismo, que seria o terceiro e último estágio do desenvolvimento intelectual da humanidade. Para Comte, a Revolução Francesa indicaria o ápice da anarquia decorrente do conflito envolvendo as antigas doutrinas teológicas, as ideias metafísicas e as concepções positivas, calcadas na observação e na razão.

e por quem seria oferecida essa educação? Para agrupamentos humanos que existiam em diversas partes da terra e que se encontrava em estágios primários nessa escala de desenvolvimento, como, por exemplo, os povos indígenas. Esses seriam catequizados por missionários. Entretanto, o protagonismo não seria de instituições religiosas, mas sim de intelectuais racionais: os positivistas.

O Positivismo no Brasil

No Brasil, as primeiras ideias de Comte das quais se tem registros não são de ordem política ou social, mas sim, dos estudos matemáticos, teses defendidas na Marinha e no Rio de Janeiro em meados do século XIX. Outrossim, destacam-se os estudos de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, formado em engenharia pela escola militar do Rio de Janeiro, onde lecionou como oficial do exército. Ele deixou claro ser adepto do positivismo religioso. Outra pessoa importante para os primeiros passos do positivismo no Brasil foi Luís Pereira Barreto, o qual se formou em medicina em Bruxelas e depois exerceu sua profissão em São Paulo, onde escreveu várias obras de cunho social e político.

Em 1876 foi criada a Sociedade Positivista[8], no Rio de Janeiro. Essa agremiação unia positivistas de diferentes vertentes. Uns aceitavam apenas a parte científica da doutrina, enquanto outros, a vertente política. Ademais, havia aqueles que se identificavam com a totalidade do pensamento. O objetivo dessa sociedade era criar um espaço educacional, onde se pudesse ter acesso à biblioteca positivista e a cursos científicos, segundo os preceitos de Comte (GILL; PEZAT, 2022; ALONSO, 2007).

Ivan Lins (1967, p.336), em seu ensaio *História do positivismo no Brasil*, destaca a forte influência da doutrina dentro do instalado governo republicano, ao listar a quantidade de positivistas que participaram da Constituinte de 1891: Anibal Falcão, Antão de Faria, Barbosa Lima, Bezerril Fontenele, Borges de Medeiros, Demétrio Ribeiro, Gonçalves Ramos, Homero Batista, João Pinheiro, José Beviláqua, Júlio de Castilho, Lauro Sodré, Moniz Freire, Nelson de Vasconcelos, Raquel Pestana, Rodolfo Miranda entre outros. O autor continua com uma citação de José Veríssimo "o positivismo foi quase uma religião do Estado, a qual não era porventura desvantajosa

[8] Os fundadores da Sociedade Positivista foram Benjamin Constant, Álvaro Joaquim de Oliveira, Joaquim Ribeiro de Mendonça, Antonio Carlos de Oliveira Guimarães, Oscar de Araújo, Miguel Lemos e Raymundo Teixeira Mendes.

praticar. Viu-se em Roma a mesma coisa quando, com Constantino, os césares se fizeram cristãos" (p.336).

O estado republicano e os indígenas

A desqualificação dos povos originários foi um passo importante para a dominação. Essa empreitada de narrativas sobre os povos indígenas tem sua historicidade ao longo dos séculos no Brasil. Passando por uma visão romântica, que teria ajudado a forjar uma identidade nacional ainda no período imperial, e ganhando outras leituras no início da república sob o olhar e sob a ciência dos positivistas. Todavia, é importante, aqui, destacar que as representações dos povos indígenas não seguem um fluxo linear, onde o pretérito deixa de existir, tal como uma seleção natural ao modo darwinista. Essas disputas de representações estão sempre em contato com outros diálogos. A narrativa que parecia ultrapassada pode, em um surto de conservadorismo, ganhar espaço no presente, deixando de ser uma mudança e tomando o papel de uma permanência (BLOCH, 2001).

No início da república, o positivismo trazia em sua essência um ideal de ordem, personificado pelo aparato militar. Não à toa, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN)[9] fora criado por militares. Cândido Rodon, seu primeiro diretor, cunhou a principal ideia apropriada pelos militares no SPI: a pacificação. Assim, destaca Lima (1992, p.160-161, grifo nosso):

> estratégia de conquista supostamente inventada por Cândido Rodon, grande trunfo de sua indicação como implementador do SPILTN: tratava de *atrair e pacificar*, conquistar terras sem destruir os ocupantes indígenas, obtendo assim, a mão-de-obra necessária à execução dos ideais de Couto de Magalhães, de desbravamento e preparação das terras não colonizadas (para uma posterior ocupação definitiva por brancos), por meio de populações "aclimatizadas" aos trópicos realizar-se-ia o duplo movimento de conhecimento-apossamento dos espaços grafados como desconhecidos nos mapas da época, e a transformação do índio em *trabalhador nacional*.

Uma chave de interpretação para tais objetivos é que o grupo de Rodon representava os povos indígenas como seres que deveriam ser pacificados. Na prática, o objetivo é que fossem controlados, condicionados às normas da chamada civilização. A fim de atingir tal propósito, o indígena deveria ser um trabalhador útil para a pátria brasileira , despido de sua cultura originária, a qual não mais cabia na república moderna. É importante aqui destacar que a criação do SPI tem sua gênese concomitantemente à

[9] Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Em 1918, o órgão passou a se chamar apenas SPI. Foi criado, em 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do Brasil. Sobre SPI, ver Cunha (1992) e Gagliardi (1989).

criação de um ministério que teria grande importância na primeira república: o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Este foi criado por uma demanda da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), órgão da iniciativa privada criado no final do século XIX, cuja função era defender os interesses de setores agrários regionais. Foi nessa amálgama de demandas agrárias que surgiu o Sistema de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais[10] (SPILTN) em 1910. Acerca desse complexo processo, Lima :

> Em visita ao Museu Nacional, em fevereiro de 1910, Miranda[11] anunciaria a ideia de criar um *aparelho de poder para catequese dos índios e reabilitação do trabalhador nacional*, realizando uma "consulta" pública aos participantes do museu, instituição pertencente aos quadros do MAIC, principal depósito de coleções científicas compostas pela comissão Rondon e aliada do militar (LIMA, op.cit., p. 158, grifo nosso).

Nessa perspectiva, evidencia-se que o órgão teria um objetivo claro a ser desenvolvido: o controle, aqui sinalizado como catequese. Os positivistas queriam manter o distanciamento das práticas religiosas (católicas). Assim, a catequese estaria ligada a uma intervenção educativa.

Outro ponto que nos chama atenção é a capilarização do MAIC e, consequentemente, do pensamento comtiano. O Museu Nacional acabava sendo também uma extensão das ideias e dos objetivos desse grupo. Vejamos o que o então ministro da agricultura, Rodolfo Mirando, destacou como motivações no próprio decreto de criação do SPILTN:

> [...] Trata-se de sistematizar a proteção aos índios e prescrever regras à localização dos trabalhadores nacionais, questões cuja importância decorre do próprio enunciado e que exigem dos poderes constituídos medidas conducentes a acautelar os altos interesses que elas representam, atenuando a influência duradoura de erros seculares, de prevenções tradicionais, que agravaram a infeliz condição dos nossos selvícolas, e promovendo o renascimento de extensas porções do território nacional, esterilizadas pelo abandono [...].
> [...] se a piedade de religiosos os amparou e protegeu, não cabe à República, dentro do seu programa, negar-lhes cuidadosa assistência, fiel ao dever de estimular o desenvolvimento de suas faculdades morais, de sua capacidade de trabalho e de defender- lhes a vida.

[10] O SPI viria a sofrer uma reformulação pelo decreto nº 9214, de 15/12/1911, em função das reformas empreendidas por Miranda na estrutura do ministério, consubstanciadas no regulamento do MAIC baixado pela decreto nº 8199, de 11/8/1911. Mais tarde, o Serviço perderia a verba e a responsabilidade pelas tarefas de localização de trabalhadores nacionais em 1918, com a lei orçamentária 3454, de 6/1/1918, que as transferiria ao Serviço do Povoamento. Ainda que tal tenha se dado, a proteção oficial manteria ao longo de toda a existência do Serviço a intenção de transformar os índios em pequenos produtores rurais capazes de se autossustentarem , apesar de distintas visões do ser indígena terem dado ensejo a diferentes construções discursivas. (LIMA, *op. cit*., p. 159)

[11] Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda. Ministro do MAIC, entre os anos de 1909 e 1910.

> [...] Não pode, porém, a República permanecer na imobilidade com que tem assistido, em muitos casos, ao massacre de índios e sua sujeição a um regime de trabalho semelhante ao cativeiro [...]. Incumbe-lhe, ao contrário, velar por eles, guiá-los prudentemente, sem violência, porque, se são inferiores e fracos, mais iniludível é o dever de os defender contra os privilegiados e fortes.
> E esse o objetivo do presente regulamento, em que a palavra catequese é substituída pela palavra proteção [...]. [...] procurei reunir medidas que me pareceram mais adequadas a resolver o problema, sendo certo que muitas já têm a sanção da experiência de outros povos e o apoio dos mais notáveis juristas e pensadores brasileiros.
> Nelas, tive empenho em consagrar os ensinos de um dos maiores amigos da raça indígena, condensados nesta fórmula: "Não aldear, nem pretender governar as tribos; deixá-las com seus costumes, sua alimentação, seu modo de vida; limitar-se a ensinar que não devem matar os de outras tribos", completando este pensamento com as providências precisas para evitar que os índios atentem igualmente contra a vida e a propriedade dos civilizados.
> [...] O regulamento presente trata do segundo termo da questão: visa localizar aqueles dentre os nossos trabalhadores que, possuindo verdadeiras qualidades de homens de trabalho e de boa moral, queiram fixar-se nos "Centros Agrícolas", transformando-se, por força de sua capacidade produtora, em pequenos cultivadores, úteis a si mesmos e ao país[...]. (Decreto nº 8.072 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 53-54)

A palavra "proteção" aparece algumas vezes no texto, sobretudo, associada a adjetivos tais como "inferiores" e "fracos". Tal estratégia discursiva nos remete à ideia de vulnerabilidade, fragilidade e incompetência dos indígenas para tomar conta de si e dos seus. Junto a isso, Miranda traz a responsabilidade para aquele equipamento: estimular uma sapiência que ele acreditava ser ainda não alcançada pelos indígenas. O político finaliza em tom de benevolência, prometendo não aldeá-los e respeitar seu modo de vida. Entretanto, ao mesmo tempo, entra em contradição com essa promessa de preservação cultural, ao reforçar que aquele regulamento visa a localizar os trabalhadores possuidores de boa moral que queiram se fixar nos centros agrícolas, onde possam ser úteis a si e ao país.

Nesse cenário, todos os povos indígenas do Brasil estariam, a partir de então, sob a tutela[12] de um órgão que havia sido criado por outros, não-indígenas. Estes objetivavam, por sua vez, produzir lucros por meio de uma economia respaldada pelo Estado, o qual almejavam chamar de "moderno". Onde estariam os indígenas dentro dessas novas concepções de Estado? A imagem romântica da literatura não encontrava espaço nas páginas do cientificismo comtiano. Muito menos nos *boulevards* das grandes

[12] O Código Civil de 1916 define o indígena como um ser incapaz (CÓDIGO CIVIL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1916). Enquanto a Lei nº 5.484, de 1928, define o indígena como tutela do Estado. Em seu texto está a seguinte descrição: "Art. 2º Para os effeitos da presente lei são classificados nas seguintes categorias os indios do Brasil: 1º, indios nomades; 2º, indios arranchados ou aldeiados; 3º, indios pertencentes a povoações indigenas; 4º, indios pertencentes a centros agricolas ou que vivem promiscuamente com civilizados" (BRASIL, 1928).

cidades brasileiras que surgiam no início do século XX. Aos indígenas, caberia o papel de se tornarem cidadãos trabalhadores da pátria.

Povos indígenas nas páginas de "Moral e Cívica"

Moral e Cívica foi oficialmente introduzida como disciplina no governo de Artur Bernardes em 1925, "porém, no 'Regulamento Geral da Instrucção Pública do Estado de Santa Catharina', com data de 1908, a disciplina 'Instrucção moral e cívica' aparece como obrigatória no programa do 3º ano da Escola Normal (art. 206, 207 e 208)" (ONGHERO, 2007, p.41). Com isso, evidencia-se que a disciplina já existia em alguns estados, antes mesmo do decreto nacional. É importante ressaltar que, no início do século XX, uma literatura juvenil patriótica começa a ganhar força no Brasil e, rapidamente, é adotada como livros de leitura nas escolas, gerando, inclusive, um mercado editorial com foco nesse segmento literário.[13]

A república era composta por uma série de grupos que convergiam ou divergiam em seus interesses. A ideia de pátria dava uma espécie de liga para essas falas plurais. Essa configuração vai ao encont[14]ro do ideal positivista: "Na escala dos valores positivistas, em primeiro lugar vinha a humanidade, seguida pela pátria e a família. A república era a forma ideal de organização da pátria" (CARVALHO, 1990, p. 81). Caminhavam no sentido de criar uma homogeneização, uma espécie de padronização nos interesses e aspirações em torno de um bem comum à nação (CARVALHO, 1987).

Esse discurso patriótico teve a sua amplificação em intelectuais que, inclusive, participaram dos movimentos pró-república. Dentre esses, podemos destacar o escritor parnasiano Olavo Bilac. Sabe-se que a escola parnasiana bebia na fonte das ideias positivistas. Destacamos que o Positivismo, corrente filosófica francesa originada no século XIX, trazia pensadores que acreditavam que o conhecimento científico era a única forma de conhecimento verdadeiro. Nas mãos de Bilac o pensamento positivista se materializava. Em 1916, ele fundou a Liga de Defesa Nacional (LDN), a qual o levou a empreender uma série de viagens pelo Brasil, a fim de divulgar a obrigatoriedade do

[13] No livro *A Pátria Brasileira* (BILAC; NETTO, 1930), existem indicações de leituras dos próprios autores. As publicações são da Livraria Francisco Alves, com sede no Rio de Janeiro: "Olavo Bilac - Poesias Infantis, 1 vol. in-8° pequeno, caprichosamente illustrado, cartonado (3S500); Olavo Bilac e Coelho Netto - Contos Pátrios, narrativas para os jovens brazileiros, 1 vol. in-8° pequeno, caprichosamente illustrado, cartonado... Theatro Infantil, 1 vol. cartonado... (3S500 - 2$500); Olavo Bilac e Manoel Bomfim - Atravez do Brasil (Livro de Leitura para o curso médio) 1 vol. Caprichosamente illustrado, cart (4$500); Olavo Bilac e Manoel Bomfim - Livro de Leitura para o Curso complementar das escolas primarias, 1 vol. cart... 4$000"

[14]

alistamento militar e a importância de uma educação cívica. Acreditava-se que, por meio da Liga, seria:

> possível erradicar do país históricas mazelas que insistiam em atravancar o progresso nacional ainda em pleno século XX, tais como o crônico analfabetismo popular, a falta de saneamento público em todo o Brasil e a desorganização e a precariedade de nossas forças armadas (MONTILHA, 2014, p.32)

Assim como Bilac, Manoel Bomfim e Coelho Netto eram figuras com intensa participação social e política na República. Manoel Bomfim foi diretor e professor do *Pedagogium* e da Escola Normal no Rio de Janeiro, deputado Estadual por Sergipe. Além disso, foi membro da Liga Brasileira de Saúde Mental e da Associação Brasileira de Educação. Bomfim foi também autor de vários livros em diferentes campos do saber: desde a literatura cívica até a psicologia. Dentre suas obras, podemos citar: *A América Latina: males de origem* (1905), *Lições de pedagogia* (1915), *Noções de psicologia* (1916), *O Brasil na história* (1930), *O Brasil nação* (1931) e *Cultura e educação do povo brasileiro* (1931) (COCKELL, 2019, p.2).

Coelho Netto também foi uma personalidade influente nos primeiros anos da República, companheiro de José do Patrocínio na campanha abolicionista. Netto trabalhou em grandes jornais, tais como Gazeta da Tarde e Cidade do Rio. Foi deputado federal, professor de História das Artes e de Literatura, foi diretor dos Negócios do Estado e ainda o fundador da cadeira 2 da Academia Brasileira de Letras. Dentre a sua vasta obra, citaremos alguns livros de Moral e Cívica: *América* (1897), *A terra fluminense* (1898), *Contos Pátrios* (1904), *Breviário Cívico* (1921), entre outros.

Nas biografias desses três autores, havia um fio condutor que os unia: todos, de alguma forma, tiveram ligação institucional com o então governo republicano. Os três intelectuais também defendiam ou faziam parte de alguma organização que respaldava a instrução cívica e o patriotismo como um sentimento necessário à nação. Coelho Netto, Bomfim e Bilac faziam parte de um seleto grupo de autores que escreviam livros de Moral e Cívica, adotados por escolas em todo o Brasil, como uma referência literária. O seguinte fragmento de texto se trata de um excerto da introdução de *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e de Manoel Bomfim:

> Agora, uma lição de história. É preciso principiar explicando de um modo sensivel as condições do Brazil antes da colonização. Fala por exemplo o livro de "sertão bruto, onde havia... indios..." E' um excellente pretexto para dizer quem são esses indios, que antigamente aqui viviam sósinhos: os brancos e pretos vieram depois, e com elles veio a colonização. E então o professor

> appellará para a observação da criança, para que ella note a differença entre o estado selvagem e as industrias, instituições, obras e costumes que distinguem a civilização; mostrará que essas instituições e industrias faltam ainda em grande parte a algumas terras do interior, onde a civilização ainda não penetrou. Esta lição, desenvolvida de forma accessivel á mentalidade do alumno, e appellando sempre para o seu próprio raciocinio e para a sua própria observação, ha-de leval-o facilmente a fazer uma idéia do que era o Brazil selvagem (BILAC; BOMFIM, 1923, p.10)

Observemos que, logo nas primeiras páginas, os autores propõem uma lição de história. A carga semântica que encontramos na palavra "lição", neste contexto, nos remete a uma ideia de veracidade. Nesse sentido, o conhecimento que o livro se propunha a compartilhar seria uma "verdade". E que sapiência seria esta? Bomfim e Bilac trazem logo de início uma comparação que levaria o aluno a chegar a uma conclusão um tanto maniqueísta: o cenário se dividia entre o bom e o ruim, o atrasado e o moderno. Os indígenas seriam facilmente associados a um Brasil pré-colonial, sinônimo do atraso. A figura do selvagem se coloca em detrimento de uma nação moderna, que seria a república representada pelos europeus e por seus costumes, pelas instituições e pela industrialização. Ao analisar esse fragmento, é importante destacar o que Chartier (1990) nos adverte:

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (p. 17)

É esse projeto reformador que os autores de *Através do Brasil* querem apresentar a seu jovem público. As narrativas estão sempre imbricadas em fatos históricos, mas Bomfim e Bilac interpretam os fatos na medida e no tom que os convém. Põem os acontecimentos sob a ótica da lição patriótica, o que se evidencia nas páginas de *A Pátria Brazileira* (1923):

> A Republica foi feita pacificamente: o povo recebeu-a como a realização de uma esperança antiga. A Republica começou sob magníficos auspicios; e, para que ella se torne grande e forte, urge que todos os que nascerem á sombra do seu pavilhão glorioso, num esforço commum e patriótico, trabalhem pela sua prosperidade, e não se recusem a defendel-a, no momento em que, acenando aos filhos, ella lhes pedir o sacrifício supremo do sangue (BILAC; NETTO, *op. cit.*, p. 281-282)

O fragmento citado faz parte da crônica *Quinze de Novembro*. No texto, o "estado de paz" da república está presente desde a sua proclamação e era uma esperança antiga dos cidadãos. Entretanto, os autores alertam sobre a missão que cada um deveria cumprir:

trabalhar para que houvesse prosperidade e prontidão para defender os valores da pátria. Nas páginas de Bilac e de Netto, as tensões sociais são esvaziadas, tornando-se quase inexistentes, enquanto a pátria era um grande celeiro de prosperidade.

Se não existiam tensões, consequentemente, não existiam problemas sociais: era essa a perspectiva dos livros de Moral e Cívica. Todavia, na realidade, os povos indígenas continuavam sem as suas demarcações de terras, os negros recém-libertos sem condições mínimas para viver dignamente, Além disso, as mulheres permaneciam privadas de seus direitos políticos. Esses grupos, pertencentes a um espaço de tensões, ou não se enquadravam nas páginas da literatura cívica, ou apareciam enquanto modelo a não ser seguido. Análises culturais, antropológicas, sociais não eram produzidas. O conteúdo dos escritos era manipulado para criar essa dimensão de atraso e de selvageria, a qual deveria ser superada pelos ares da modernidade republicana.

A fim de evitar anacronismos, é importante destacar que essas causas, as quais, atualmente, classificamos como sociais, eram pensadas, à época, em outras perspectivas. Comumente, faziam parte de uma discussão sobre nacionalismo e sobre progresso.

Considerações Finais

Comte adotou uma perspectiva de “mundo melhor” inspirada o pensamento burguês do século XIX. Em seu tempo, espaço e contexto discursivo, o filósofo viveu em um período de profundas mudanças sociais e econômicas, políticas e ideológicas, tecnológicas e científicas. Essas transformações surgiram, majoritariamente, em decorrência da consolidação do capitalismo como forma de produção, possibilitada pelo avanço das atividades industriais na Europa e em outras partes do mundo. Portanto, o "século de Comte" e, mais especificamente, a França, mergulharam completamente na razão, depositando sua confiança em uma "Nova Religião",. Esta eracaracterizada pela interligação entre a ciência e a tecnologia, uma solução universal para a humanidade, no contexto da disseminação global do Capitalismo Industrial (VALENTIM, 2010).

Essa crença no progresso, por sua vez, negava as tensões sociais geradas por problemas políticos e econômicos. As revoltas eram esvaziadas e as vítimas da tirania de toda ordem de governos eram culpabilizadas por uma sociedade atrasada. A burguesia, agora dotada de um esclarecimento, aparecia como uma redentora desses grupos considerados ignorantes. Discursos como esses colaboraram para forjar o pensamento político brasileiro, especificamente, no governo republicano. Essas ideias legitimavam filosofica e racionalmente a segregação de certos grupos, tais como os povos originários

e os negros recém-libertos. Desse modo, colocando-os em posição de inferioridade, o alcance de uma cidadania plena se tornava cada vez mais distante para eles. Os indígenas, com seus costumes, não cabiam no moderno projeto de república. Sua cultura estava relacionada à selvageria e ao atraso. Para usar uma expressão comteana, a cultura indígena era "fetichista" e, portanto, deveria seguir o que se acreditava ser a ordem natural das coisas: evoluir para a civilização positiva.

Nessa perspectiva, acreditava-se que a assimilação à civilização seria uma questão de tempo e que o apagamento dos seus hábitos culturais, vistos como inferiores, se daria naturalmente. O trabalho seria um caminho para essa mudança. Junto a essas narrativas de modernidade, república e de pátria, existia outra narrativa subalternizante, a qual desqualificava a cultura indígena, tratando como uma anomalia que a república havia de tratar. Esse discurso, já revestido de uma institucionalização, reverberou-se em todos os espaços de poder que, direta ou indiretamente, mantinham relações com os indígenas. Seja no SPI, seja nas salas de aula, por meio de livros de moral e civismo, gradualmente, a representação dos indígenas como algo a ser superado era vista como uma realidade nas primeiras décadas do século XX.

Considerando as análises e discussões propostas, esta pesquisa traz como resultado a seguinte chave de leitura. O projeto político republicano, por meio de uma literatura segregacionista inspirada pela filosofia positivista, acentuou problemas já existentes de preconceitos e de desvalorização, sobretudo dos povos indígenas. O SPI e as leis que tutelaram os indígenas ao estado não conseguiram proteger os mesmos, mas, contrariamente, em alguns casos, transferiram esses povos de suas terras e tentaram afastá-los de seus costumes.

O estudo acerca das ações do Estado quanto à questão dos povos indígenas no começo da República se mostra relevante, visto que nos mune, enquanto cidadãos combativos, contra discursos negacionistas e preconceituosos. . Especialmente no contexto de sala de aula, essas reflexões devem ainda estar presentes no nosso fazer pedagógico, a fim de quebrar ciclos de permanências históricas de narrativas estereotipadas. Ao mesmo tempo, também se faz relevante para construirmos discursos históricos reparadores, pautados na diversidade cultural e na igualdade social.

Referências

ALONSO, Ângela. De positivismo e positivista: Interpretações do positivismo

brasileiro. *In*: TRINDADE, Hélgio (org.). **O positivismo: teoria e prática**. 2. ed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. **Através do Brazil**. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923.

BILAC, Olavo; NETTO, Coelho. **A Pátria Brazileira:** Educação Moral e Cívica. 21. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

BLOCH, Marc. **Apologia da História:** ou o ofício de historiar. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. O positivismo no Brasil: Uma ideologia de longa duração. **Do positivismo à desconstrução: idéias francesas na América.** São Paulo: EDUSP, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: O imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Editora Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COCKELL, Marcela. **Entre a Educação e a Identidade Nacional:** As Interpretações de Manoel Bomfim sobre a Formação da Criança em Livros de Leitura e Manuais Pedagógicos (1910-1928), 2019.

CÓDIGO CIVIL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. 1 jan. 1916. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 5 jul. 2023.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. 5. ed.. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

DECRETO: REGULA A SITUAÇÃO DOS INDIOS NASCIDOS NO TERRITÓRIO NACIONAL. 27 jun. 1928. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html. Acesso em: 4 jul. 2023.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC, 1989.

GIANOTTI, José Artur. Augusto Comte: vida e obra. *In*: TRINDADE, Hélgio (org.). **O**

positivismo: teoria e prática. 2º Edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GILL, Lorena Almeida; PEZAT, Paulo Ricardo. As publicações dos positivistas religiosos brasileiros sobre questões médico-sanitárias (1885-1927). 8 fev. 2022. **Núcleo de Documentação Histórica da UFPel**. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ndh/folelhos_positivistas/. Acesso em: 23 maio 2023.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. 2. ed.. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

MONTILHA, Thiago Roza Ialdo. **A república e os políticos nas crônicas de Olavo Bilac (1897-1908)**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2014. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/287/Montilha%2C%20Thiago-Dissert-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 nov. 2023

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A matriz positivista na educação brasileira. **Diálogos Acadêmicos - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo**, v. 1, n. 1, p. 1–17, 2010. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

ONGHERO, André Luiz. **Moral e Civismo nos currículos das escolas do Oeste Catarinense:** Memórias de professores**.** 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/409572. Acesso em: 20 nov. 2023

RODRIGUES, Cíntia Régia. **As populações nativas sob a luz da modernidade:** a proteção fraterna no Rio Grande do Sul (1908-1928). 2007. 227 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de pós-graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS, 2007. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2170/as%20populacoes%20nativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 nov. 2023

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculos das Raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VALENTIM, Oséias Faustino. **O Brasil e o positivismo**. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

Reconhecendo a diversidade de povos e reinos africanos antigos: um relato de experiência no 6º ano do Ensino Fundamental - anos finais.

Amanda Lins Gorgônio Costa de Medeiros[1]

1. Introdução

Esse texto apresenta um relato de experiência docente com turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, acerca da diversidade de povos e reinos africanos antigos, na Escola Municipal Padre Joaquim Félix, no município de São João do Sabugi-RN. Com a sanção da lei 10.639/2003 e suas diretrizes, temas pertinentes à história e cultura da África e dos afro-brasileiros são obrigatórios nos currículos escolares representando uma oportunidade bastante significativa como ação afirmativa no reconhecimento e valorização da história do povo africano.

Desenvolvemos uma sequência didática, a partir dos objetos de conhecimento contidos na BNCC - "As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização" e "Povos da antiguidade na África (Egípcios)", identificando "aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades", na qual foram abordadas temáticas sobre as origens da humanidade e as "múltiplas Áfricas", explorando algumas sociedades africanas antigas mostrando suas diversidades regionais e culturais tratadas como importante aspecto do continente Africano, contribuindo para que os discentes conheçam a heterogeneidade do continente africano e atinjam uma aprendizagem significativa, evitando a manutenção de leituras generalizantes e simplistas, rompendo com o estereótipo de reduzir os africanos ao papel de escravizados.

São apresentados os momentos pedagógicos, como nuvens de palavras, rodas de conversas, pesquisas, apresentações temáticas e produção de cartazes, que, desenvolvidos de forma sequenciada favoreceram aos discentes a compreensão de que a África é um

[1] Mestranda do PROFHISTÓRIA – UERN. E-mail: amandamedlins@gmail.com

continente multicultural, reconstruindo seu significado, e promovendo a desconstrução de aspectos negativos sobre o povo africano, levando-os a refletir sobre a origem da nossa identidade afro-brasileira.

2. A lei 10.639/03: A História Africana a partir de práticas pedagógicas afrorrefenciadas.

A lei nº 10.639/2003, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, com isso constituiu um marco curricular que se tornou não apenas um instrumento orientador a essa temática, como também uma ação afirmativa no reconhecimento e valorização da identidade negra no Brasil. Assim, a Lei "foi o marco zero das políticas antirracistas no sistema educacional brasileiro, sendo contemporânea às primeiras políticas de ação afirmativa para negros/as em universidades públicas brasileiras" (OLIVA; CONCEIÇÃO, 2023, p.09). Perante os aspectos legais, conhecer a história e cultura da África e dos afro-brasileiros é um caminho para efetivar práticas antirracistas lembrando que "a história da África é parte indissociável da história da humanidade, na sua expressão mais completa" (LIMA, 2006, p. 70).

Nos percursos do Ensino de História, a valorização da diversidade étnica foi adiada por muito tempo. Sua visibilidade ficou ofuscada pelo eurocentrismo dominante nos currículos e conteúdos históricos. Como nos informa Petronilha Beatriz

> (...) a escola, embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado uma visão unitária e não plural da sociedade. Tem propiciado a formação de representações que desvalorizam os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária. Tem propiciado representações que geram, junto aos diferentes, tidos como não iguais. (SILVA, 2007, p. 496).

O ensino de história que promova uma educação incluindo a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros se faz necessário para contribuir com a construção de uma sociedade antirracista e que valoriza o universo multicultural brasileiro. Concordando com Lorene dos Santos, quando fala "tem-se apostado na valorização da diversidade sociocultural que caracteriza a sociedade brasileira, enquanto um dos caminhos para o reconhecimento e maior visibilidade da história e cultura de grupos socialmente marginalizados" (SANTOS, 2013, p.57). Destarte, a sequência didática "reconhecendo a diversidade de povos e reinos africanos antigos", contribui para que os alunos do 6º Ano

compreendessem a diversidade da África enquanto continente e seu lugar na história da humanidade.

O recurso metodológico de sequência didática foi escolhido por representar uma estratégia que possibilita a elaboração e desenvolvimento das atividades segundo uma lógica sequencial, viabilizando o engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas, e, com isso, seu aprendizado. Segundo Antoni Zabala tal metodologia constitui "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos" (ZABALA, 1998, p. 18).

As bases legais para o desenvolvimento dessa sequência didática estão ancoradas na lei 10.639/2003 e suas diretrizes (DCN da ERER, 2004),

> Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africanas; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe [...] (BRASIL, 2004, p. 21-22)

Como também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) em seus Objetos de Conhecimentos e Habilidades:

> As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização/ Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos); (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas /(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (BRASIL, 2018, pág. 420).

Como podemos observar, a legislação prescreve os conteúdos e abordagens históricas a serem trabalhadas na modalidade do ensino fundamental. Concordamos com Mônica Lima quando nos fala que

> A África é um amplo continente, em que vivem e viveram desde os princípios da humanidade (afinal, foi lá onde a humanidade surgiu), grupos humanos diferentes, com línguas, costumes, tradições, crenças e maneiras de ser próprias, construídas ao longo de sua história. Dizer que "o africano" ou "a africana" como uma ideia singular é um equívoco. (LIMA, 2006, p. 74).

É nessa perspectiva de diversidade, de não tratar a África de forma homogenia, que a sequência didática parte de conteúdos que contemplam desde o processo de hominização, perpassando pela antiguidade clássica e neoclássica africana, propondo uma periodização afrorrefenciada. A seguir descreveremos os momentos e abordagens históricas desenvolvidas ao longo da sequência didática:

- *1º momento:* Apresentar aos alunos a situação problema em relação ao tema estudado.

No primeiro momento levantamos os conhecimentos prévios dos alunos. Com a estratégia de "nuvem de palavras", pedimos aos alunos que utilizassem uma palavra para descrever a África, e como já era esperado, as palavras destaque foram: pobreza, fome e escravos. Posteriormente, levantamos alguns questionamentos: O que é a África? A África tem uma história? A partir das respostas dadas iniciamos a exposição sobre a África enquanto continente, com auxílio de um *mapa mundi* exploramos a questão territorial. Apresentamos o significado da palavra África a partir da leitura de KI-ZERBO (2010, p. 31), onde o autor questiona "Mas qual é a origem primeira do nome?" e tece versões plausíveis para responder tal questionamento.

Retomamos os estudos sobre o processo de hominização, uma vez que, de acordo com Carlos Moore, ao estudar a África se faz necessário a inclusão de uma "periodização de longa duração começando com o próprio processo de hominização passando pela configuração de espaços civilizatórios singulares" (MOORE, p. 157-158). Rediscutimos o processo de evolução da espécie humana a perceber a África enquanto "berço da humanidade", visando a percepção de que "a mais marcante das singularidades africanas é o fato de seus povos autóctones terem sido os progenitores de todas as populações humanas do planeta o que faz do continente africano berço único da espécie humana" (MOORE, p. 142).

- *2º momento:* Proposição das questões – Quais os reinos africanos estudaremos nessa periodização?

Nessa etapa, a partir de abordagens afrorreferenciadas, tratamos algumas "exigências analíticas interpretativas" alvitre por Carlos Moore (2010), que se encaixam na proposta, tais como: a anterioridade histórica da civilização egípcio-núbio-meroítica; a evolução multilinear das sociedades africanas e a delimitação das evoluções societárias segundo espaços civilizatórios específicos. Concordamos com Anderson Ribeiro Oliva, quando argumenta que

> vários estudiosos vêm alertando para o fato de que, para os estudos sobre a África, espaço histórico de grande autonomia, de imensa capacidade criativa, de fecunda participação na história da humanidade e de ritmos e características próprias, seria preciso formular alguns conceitos e categorias também próprios (OLIVA, 2009, p.224).

Baseado numa periodização não-eurocentrada, foram escolhidos espaços civilizatórios africanos surgidos de uma evolução humana que parte do período Neolítico até o século XV que incluem, de acordo com Carlos Moore

> Antiguidade clássica (5000 a.C.- 200 d.C.), aparição, apogeu e declínio das primeiras civilizações agro burocráticas clássicas: Egito, Kerma, Kush, Cartago e Axum; Antiguidade neoclássica (200 d.C. – 1500 d.C.), aparição, apogeu e declínio dos Estados agro burocráticas clássicas Ghana, Kanem-Bornu, Mali, Mwenemotapa, Songai...[...] (MOORE, p. 165-166)

Posteriormente a exegese da periodização e a problematização das diferenças entre a divisão tradicional da história (feita de forma eurocêntrica) e a periodização afrorreferenciada, os discentes, divididos em grupos, escolheram quais povos/reinos/impérios africanos eles iriam pesquisar. Sendo estes: Egito, Kush, Cartago, Axum, Gana e Mali. A respeito do trabalho com reinos e impérios africanos Anderson Ribeiro Oliva, nos lembra que

> (...) uma das teses defendidas por parte de seus historiadores era a de que seria fundamental estudar as grandes civilizações africanas, tanto para redefinir o lugar do continente na trajetória histórica da humanidade, quanto para combater as teses racistas e depreciativas que circulavam sobre suas sociedades. (OLIVA, 2009, p. 233)

- *3º momento:* Propostas de fontes de informações / Busca de informações/ Elaboração das conclusões.

Escolhidos os povos/reinos/impérios caminhamos a orientação da sistematização dos conteúdos, que além das informações contidas no livro didático, os discentes deveriam realizar uma pesquisa utilizando a internet como ferramenta. Norteamos alguns sites para fundamentar a pesquisa, a saber, o Geledés e a Fundação Cultural Palmares.

A pesquisa torna a construção do conhecimento histórico vivificado, ao buscar novas informação os discentes percebem a relevância da temática e constroem um maior envolvimento ao desenvolver as atividades sugeridas. Os discentes produziram cartazes com as informações estudadas e sistematizadas, essa dinâmica contribuiu para o aprendizado em sala, possibilitando o ensino através de produção de materiais por parte dos discentes.

- *4º momento*: Generalização das conclusões, síntese e avaliação.

Execução das apresentações temáticas dos grupos com explanação dos cartazes produzidos e exposição oral do conteúdo pesquisado. Nesse momento, a partir da mediação docente, aprofundamos os conhecimentos de forma afrorrefenciada, como por exemplo, o Antigo Egito tratado como uma civilização negra "o fruto moral da sua civilização deve ser entre os espólios do mundo Preto" (DIOP, 2010, p. 17). Tal como, a questão sobre as nações africanas estudadas, na qual, trazemos o que Carlos Moore vai nos dizer "o que as pessoas chamam de tribo lá na África se trata de nações antigas nações com sua complexidade e sua história singular" (MOORE, p. 224).

Figura 01 - Cartazes



Figura 3 - Cartazes produzidos pelos alunos (Arquivo da Autora, 2023)

Finalizamos utilizando a estratégia de caixinhas de perguntas e respostas distribuídas entre os alunos, organizados em forma de círculo, a caixinha ia passando carteira a carteira, e ao respondê-las relembrávamos conceitos, procedimentos e atitudes assimilados durante o processo. Ao final cada aluno escreveu um texto em que caracterizaram as atividades realizadas e suas conclusões sobre a temática estudada.

3. Conclusão

Não obstante, é possível perceber dificuldades na ação pedagógica no ensino da História da África, principalmente no que diz respeito às imprecisões dos conceitos construídos a partir do eurocentrismo, vivências e histórias distorcidas pelo colonialismo. Comumente, em nossa formação docente, inicial e continuada, por vezes não contemplaram no currículo abordagens teóricas e conceituais a respeito desse tema, como

afirma Anderson Oliva “podemos afirmar, sem maiores temores, que um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação inadequada dos professores que atuam no ensino fundamental e médio” (OLIVA, 2006, p. 187). Assim, é de extrema importância que os docentes da Educação Básica realizem cursos formativos afrorreferenciados para estarem aptos a responderem as problematizações devidas.

A proposta pedagógica teve a duração de dez aulas de cinquenta minutos cada. No decorrer do processo, como enfoca Antoni Zabala, “os alunos controlam o ritmo da sequência, atuando constantemente utilizando uma série de técnicas e habilidades” (ZABALA, 2010, p.61), constituindo uma metodologia que torna ativa a participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem. O resultado da sequência didática foi satisfatório, pois possibilitou aos discente perceber a África como “berço da humanidade” e o lugar dos primeiros espaços civilizatórios onde surgiram as sociedades estatais; as riquezas e legados dos povos, reinos, nações e impérios reconhecidos.

A incorporação da história e da cultura da África, lança mão da implantação ativa da lei 10.369/2003 respondendo a formação cidadã, aproximando os discursos das práticas educativas nas escolas e viabilizando a qualificação e aperfeiçoamento nos estudos que envolve diversas culturas provenientes de processos históricos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Presidência da República. Casa Civil. Suchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm > Acesso em: 20/05/2023.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, Brasília, outubro, 2004.

_____. MEC. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

DIOP, Cheikh Anta Diop. A Origem Africana da civilização: mito ou realidade. Luanda, 2010.

KI-ZERBO, Joseph, “Introdução geral”. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) História geral da África (HGA) I: Metodologia e pré-história da África. 2a ed. Brasília: Unesco, 2010, pp. XXXI-LVII.

LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para a sala de aula. Cadernos Penesb, nº 7. Niterói: Quartet/UFF, 2006.

MOORE, Carlos. A África no cotidiano educativo: bases práticas para o ensino da História da África. In: ____ **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no quotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003**. Revista História Hoje. São Paulo, v. 12, nº 25 2023. p. 6-38.

_____. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos Livros didáticos Brasileiros. Revista de História 161 (2º semestre de 2009), 213-244.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. EDUCAR EM REVISTA, v. 34, p. 123-150, 2018.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In.: FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostrano Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2011.

VICENTINO, Cláudio. Teláris história, 6º ano: ensino fundamental, anos finais / Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino. -- 1. ed. -- São Paulo: Ática, 2018. (Livro Didático)

"Seu Zé Pelintra tá no Tiktok": as representações da entidade de Umbanda Zé Pelintra no imaginário de alunos do Fundamental 2 da Escola Paulo Aragão em Sobral-CE.

Maria Disnei Souza Alves[168]

Introdução

A escola básica é um espaço de conhecimento de múltiplas perspectivas. A partir do ensino de história os docentes entram em contato com inúmeras vias de apreensão dos saberes, sejam eles escolares ou não. Através do conhecimento histórico, muitas representações surgem não só a cerca do passado, mas também do presente que envolve os alunos. A História nesse lugar escolar, pode surgir além de alguns de seus ofícios, como fonte de construção de identidade individual e pessoal.

O ensino de história na escola básica é atravessado por muitas questões que perpassam o fazer docente. Quando Bittencourt (2004), apontou o ensino de história sobre os pontos de vista histórico, epistemológico e metodológico nos trouxe luz para entender e discutir métodos que pudessem orientar os docentes da área. Sabemos que não há receita pronta para ensinar História, visto que as mudanças são recorrentes. No contexto contemporâneo algumas práticas pedagógicas carecem de transformações e cada vez mais os professores buscam compreender novas teorias educacionais e metodológicas de ensino. A identificação de novas tecnologias de informação, por exemplo, tem sido uma alternativa dinâmica de interação entre os sujeitos presentes no meio educacional.

Que a juventude escolar dos anos finais do ensino fundamental tem contado direto com redes sociais e tecnologia já sabemos, porém entender como saberes são apreendidos a partir e paralelo as essas alternativas de conhecimento é uma via importante para desenvolver e entender processos de ensino.

Os diálogos entre alunos e professores são importantes elementos de metodologia de ensino. A exposição de conteúdo dialogada permite uma interação e a participação das

[168] Mestranda em Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Federal do Ceará e professora efetiva da rede municipal de ensino na cidade de Sobral no Ceará.

ideias dos alunos para construção do conhecimento. Na importância do desenvolvimento da consciência histórica elemento tão discutido e desejado por educadores da História, a ideia de literacia histórica como conjunto de competências de interpretação para se chegar a essa consciência também parte e se traduz na capacidade de cruzar e multidirecionar as diversas fontes que o educando tem em sua orla. Sobre consciência histórica Jörn Rüsen discute que "são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica." (RÜSEN, 2001, p. 54). Partimos do entendimento do que seja literacia e consciência histórica e sua presença na escola básica para perceber como estudantes entendem e constroem no seu imaginário alguns elementos da cultura social.

Com a implementação da lei 10.639 que insere no currículo de história e outras disciplinas o estudo da cultura afro-indígena no Brasil, diversos componentes culturais surgem como possibilidade a serem discutidos em sala de aula. A história da África e as relações culturais da diáspora, passaram agora a ocupar um importante lugar no ensino, voltando-se para uma política educacional de afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais. Sabendo que produção do conhecimento interfere na construção de representações sobre a sociedade brasileira, essa política através da lei tem mobilizado como dever democrático da educação, execução de ações, práticas e posturas de ação afirmativa que visam superar as desigualdades que atingem determinados grupos historicamente. Nesse contexto, observa-se na sala de aula a partir do ensino de história, a relação dos educandos com temas como religiosidade de matriz africana.

É a partir dessa experiência como professora da escola básica, que o presente estudo nasce. A escola a qual leciono e que é o lugar onde são analisadas as problemáticas aqui postas, fica na periferia da cidade de Sobral, no Ceará. Muitos terreiros de Umbanda da cidade estão nas periferias e não é diferente do restante do país. Ao trazer para sala de aula o estudo das religiões de matriz africana como elemento cultural importante para contar a história dos negros e outros sujeitos, diversas perspectivas vêm à tona a partir do conhecimento prévio dos alunos. É aqui que partiremos para entender como são construídas as representações dos diversos alunos do nono ano de ensino fundamental 2 na escola Paulo Aragão em Sobral, sobre uma importante, popular e respeitada entidade de Umbanda: Zé Pelintra.

Zé Pelintra, Umbandas e malandragem

Para entender quem é Zé Pelintra precisamos falar de Umbanda. Em um dos mitos de fundação, houve um conflito dentro do espiritismo Kardecista e entidades de negros. Membros do Kardecismo não entendiam algumas entidades negras e caboclas como evoluídas, assim em 1908 o médium Zélio Fernando de Morais e a entidade Caboclo das Sete Encruzilhadas rompem com o Kardecismo em 1908 e aliados a elementos ancestrais da espiritualidade abrem espaço para ritos, estruturas e símbolos que no decorrer do século XX constituem as inúmeras Umbandas. Cabe entender que existem outras perspectivas para a formação da Umbanda, segundo Vanessa Mauro (2016):

> A Umbanda, religião brasileira surgida no início do século XX no Rio de Janeiro, é uma mistura de elementos de várias práticas religiosas que coexistiam na então capital brasileira no final do século XIX e início do século XX. Tendo a prática sido denominada Umbanda por praticantes do Kardecismo, do mesmo herdou muitas características religiosas. Mas seu cerne é mesmo a macumba carioca, prática religiosa afro-brasileira muito comum nas periferias do Rio de Janeiro, que após a abolição da escravatura eram moradia dos ex-escravos, agora empregados assalariados urbanizados. (MAURO, p.1, 2016)

Não há como desassociar as entidades de Umbanda dos contextos sociais do Brasil e da diáspora. Seu próprio surgimento e suas idiossincrasias é um campo fértil para se pensar uma identidade brasileira da época. Ela está também ancorada em duas perspectivas de existência: o branqueamento racial e a mestiçagem do projeto de Estado-Nação do século XX. É importante entender que a mestiçagem que compõe os cultos na mistura das três culturas (Europa, África e indígenas) não impede a hierarquização de saberes.

Entendendo a dinâmica dos cultos umbandistas, onde entidades que são espíritos desencarnados de ancestrais são incorporados aos médiuns cumprindo funções de cura e aconselhamento, temos a presença de Zé Pelintra. Esta entidade baixa em diversos ramos e linhas das macumbas[169] brasileiras. Muitos o descrevem como mestre do culto de catimbó[170], mas acabou se manifestando em outras vertentes até chegar no Rio de Janeiro. Zé Pelintra se faz presente também na Jurema Sagrada[171] e pode baixar (se manifestar) além

[169] Termo utilizado para elucidar a diversidade dos cultos. Segundo Simas(2021), a Umbanda de tão brasileira que é se torna plural.

[170] Catimbó também conhecido como culto da jurema, é uma pratica religiosa em torno da planta sagrada chamada jurema. São práticas mágico-religiosas entre indígenas do nordeste brasileiro e com objetivo de cura dos males da alma e do corpo. Para Bastide (2004), o catimbó traz também elementos negros, mesmo o catimbó já ser praticado antes da diáspora africana. Cascudo (1978), diz que Cascudo diz que "o catimbó reúne, reconhecíveis na sua união como veios num mesmo bloco de mármore, as participações de brancos, negros, ameríndios."

[171] O termo diz respeito a uma religião onde há a dimensão espiritual "reino dos mestres" pertencentes a uma cidade encantada e guiados por uma entidade chamada Cabocla Jurema, além de outras significações.

disso nas linhas de malandro, exu e até Preto Velho. Existem várias histórias relacionadas a esta entidade, Simas (2021) aponta que:

> Uma das versões mais conhecidas sobre sua história diz que ele nasceu em Pernambuco, na vila do Cabo Santo Agostinho, cresceu em Afogados da Ingazeira e posteriormente foi para o Recife, morando na rua da Amargura, próximo `zona boêmia da cidade. Ao se apaixonar por Mariz Luziara e não ser correspondido, Zé percorreu sertões e as praias do Nordeste, para esquecer o infortúnio. Passou pela Paraíba e por Alagoas e foi iniciado nos ritos da Jurema Sagrada por Mestre Inácio, que por sua vez havia sido iniciado no culto pelos índios caetés. Após se encantar ou morrer (há controvérsias), Zé de Aguiar baixou um dia no juremeiro José Gomes da Silva e disse que era José Pelintra, Príncipe da Jurema e Mestre do Chapéu de Couro. (SIMAS, 2021, p.76).

Mesmo com a diversidade de histórias em relação a sua origem existem muitos elementos comuns. O Pai de Santo Pedro de Omolú[172] explica em conversa no terreiro que "a entidade se apresenta sempre com elegância nas vestimentas, usando ternos e roupas distintas. Gosta de festejar, dançar e beber. A energia da entidade é de muita alegria e malandragem. Os médiuns que incorporam a entidade devem ter pensamentos positivos, seriedade, responsabilidade, muita fé e não gostam de ser enganados".

Zé Pelintra é um mestre das antigas sabedorias indígenas e como entidade do catimbó nos terreiros nordestinos sempre trabalha descalço. Em sua história, chegou ao Rio de Janeiro na primeira metade do século XX, quando ainda era a capital federal. Na época ele incorporou ao seu culto as macumbas do Rio e a linha da malandragem[173]. Ele se adapta as curimbas cariocas e vai ganhando protagonismo também nas giras de Exu. Há relatos que foi morar na Lapa e morreu em uma briga em um dos morros de lá.

A popularidade da entidade foi ganhando espaço nos diversos terreiros do Brasil. E embora o preconceito construído não só socialmente, mas também politicamente tenha imbuído a entidade de estereótipos, Zé Pelintra ganha no imaginário popular simbologia de exaltação da nacionalidade e da identidade brasileira. Nas Rodas de samba, escolas de samba, capoeiras e macumbas Zé Pelintras subvertem o projeto colonial civilizatório de base racista através de seus saberes encantados em espaços considerados subalternos.

Como ser encantado, Zé Pelintra passeia pelo sagrado e o profano. Não existe um único Zé, pois ele é descrito como bondoso e malandro. Torna-se então importante entender os discursos que o cercam. Por ser uma entidade complexa que viveu em vários contextos

[172] Sacerdote do Centro de Umbanda Rei Urubatam da Guia e Rei da Mansidão na cidade de Sobral.
[173] É uma linha de trabalho na Umbanda, onde os malandros (pessoas que enfrentaram uma vida de muitas adversidades e encontraram maneiras pouco consagradas de sobreviver, ao desencarnar ganharam força pela fé no Divino). A linha é considerada muito especial, pois mostra como o Divino eleva e perdoa os atos negativos do plano físico.

sociais e lugares diferentes, o conceito de malandro precisa ser entendido. Os malandros estão inseridos no que o projeto civilizador das elites brasileiras do século XX caracterizou como negro, desocupado, boêmio, violento, mal vestido e armado (navalha por exemplo). Esse sujeito, dentro do projeto de progresso deveria ser educado, pois a vadiagem representava um atraso para a sociedade. Por se tratar de uma entidade, muito adeptos das umbandas o enxergam como muito próximo ao mundo humano. A malandragem, vista pelos subalternos representa a astúcia para a resolução de problemas da vida, a vivacidade na boemia e a alegria exunística[174].

Quando está em terra, Seu Zé é consultado dando aconselhamentos sobre amores, trabalho e situações da vida que requerem inteligência para decidir, característica também atribuída a malandragem.

O imaginário construído por alunos

Para entender sobre o imaginário construído pelos alunos a cerca da entidade Zé Pelintra, precisamos entender que a representação imagética é uma linguagem mental que tem diversos sentidos para além da lógica do pensamento cartesiano e seu método universal de saber científico. As representações que constroem o imaginário, tendência contemporânea de análise da Nova História Cultural, nos ajuda a quebrar os paradigmas normativos da realidade em que as ciências humanas estiveram alicerçada há um tempo.

Para Le Goff (1985) o imaginário faz parte de um campo de representações que por sua vez traduz mentalmente uma realidade exterior percebida. O imaginário como campo de expressão do pensamento pode ser uma busca da definição da realidade, embora não representa de todo o fiel reflexo dela. Ao utilizar as representações, os sujeitos históricos constroem conhecimento através de sua bagagem cultural e podem também ser construídas a partir de interesses e estratégias de discurso. Para Pesavento (1999):

> "... no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas tem um outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referencia a um "outro" ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. Este processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagem, palavras) com os seus significados (representações, significações), processo este que envolve uma dimensão simbólica." (PESAVENTO, 1999, p. 15)

[174] Adjetivo dado na dimensão do orixá Exu. Para Rufino (2019), Exu é o princípio comunicativo entre os seres, as divindades e os ancestres. É a divindade mais próximas daqueles classificados como humano. A Umbanda criou uma teogonia onde surgem linhagens de Exus de trabalhos espirituais, conhecida como linha de esquerda. A exemplo temos a entidade aqui pesquisada trabalhando nessa linha.

Para entender melhor como é construído o imaginário, há de se entender que a sociedade constrói uma ordem simbólica de representação que busca uma aproximação com o real. O real pode ser concreto, mas também representado. Na noção de realidade histórica, um sistema de ideias-imagens busca representar esse real, porém essa representação envolve uma série de significados que vão além do aparente e mesmo na representação coletiva não há a totalidade desse real. Enquanto discurso, a História busca entender como a representação necessita de um contexto conectada a história social e que também opera num campo de lutas e jogos de poder. O imaginário funciona como o outro lado do rio da realidade, que se organiza a partir de vários fatores da cultura social e se apoia em diversos simbolismos já existentes.

Entendendo o espaço escolar como espaço de múltiplas representações a partir da mentalidade dos alunos, busquei entrevistar alguns alunos do nono ano da Escola de Ensino Fundamental anos finais Paulo Aragão, na cidade de Sobral. Através da oralidade, busquei analisar que tipo de concepção esses alunos tem sobre a entidade já citada. Foi levado em consideração o discurso dos alunos e tudo que ultrapassa o pensamento meramente racional, abrindo espaço para perceber como esse imaginário é construído.

Foi frequente em alguns discursos dos alunos a associação da entidade Zé Pelintra como uma energia maléfica. Levando em consideração a construção cristã de demonização dos cultos afro-brasileiros, alguns alunos relataram não terem tido nunca na vida escolar alguma abordagem sobre as religiões de matriz africana. Tudo que sabiam souberam pela família e amigos. Cabe destacar que a própria experiência da atividade de entrevista no espaço escolar sobre uma entidade de Umbanda, já trouxe uma movimentação e atenção dos alunos e demais agentes da escola.

Aos alunos com um discurso de aceitação e até de alguma relação com a entidade foi possível perceber alguns aspectos importantes nessas construções imagéticas. Sabemos que a relação afetiva e familiar influencia os costumes e o comportamento dos jovens. Alguns alunos que relataram uma descrição mais próxima da entidade tinham relação com algum familiar que era umbandista. Utilizaremos nomes fictícios aos entrevistados. Vejamos o que um aluno disse:

> Zé Pelintra é um homem que veste um terno branco e usa um chapéu branco e vermelho. Tem um sapato branco e vermelho. Ele é da macumba e fica dançando e tomando cerveja. Eu sei isso porque minha avó tem uma imagem dele grande e ela disse que ele é bom. (Pedro, 15 anos)

Nesse discurso, o aluno tem como referência a crença familiar e isso faz ele associar a entidade a algo positivo. As características físicas da entidade são associadas a imagem do santo fruto da indústria de imagens sacras. Cabe ressaltar que a arte sacra umbandista e toda sua cultura material é fonte importante e legítima da identidade étnica que pouco é inserida nos conteúdos de História e cultura afro-brasileira.

Alguns alunos relataram ter tido conhecimento da entidade através da rede social TikTok. Assim discorre:

> Eu vi um vídeo no TikTok que tinha o Zé Pelintra. Ele tava cantando e dançando. A menina do TikTok tava explicando quem ele era. Eu acho que a menina era da Umbanda, porque ela tava usando uns cordão. (Letícia, 14 anos).

Nessa fala podemos perceber como as redes midiáticas tem sido fonte de informações para muito jovens. O uso de tecnologias no ensino de História tem ficado recorrentes com as inovações das metodologias de ensino. Aqui temos uma construção do imaginário a partir da cultura digital, pois é perceptível que o tema de falar sobre a entidade foi mais aceito a partir de um ambiente familiar aos alunos que é a internet. Quando foi pedido para mostrar o vídeo, o aluno que havia associado ao mal demonstrou mais aceitação. Faz necessário ao perceber a Educação Histórica enquanto campo teórico e metodológico para a aprendizagem de História aliadas a recentes tecnologias, tais como redes sociais tem intermediado e sido importantes espaços de construção do conhecimento histórico. Na perspectiva crítico-dialética é possível construir a partir de inovações tecnológicas um aprendizado significativo, "despertando para a possibilidade de uma nova construção de fazer história, tornando o ensino-aprendizagem mais atraente e criativo" (CARMO, 2002).

Dois alunos umbandistas foram entrevistados e relataram ter uma relação de muito respeito com a entidade. Entendiam o conceito de malandragem e fizeram associação direta a seus cotidianos.

> Zé Pilintra é meu guia protetor que me protege. Ser malandro é ser esperto, não ser enganado. Ele é meu padrinho também professora e meu pai mesmo recebe ele. (José, 16 anos)

> O que eu sei é que ele também faz reza para curar as pessoas. Uma vez um homem da rua tava tendo um ataque de ficar se tremendo e levaram ele na hora que o seu Zé estava lá e ele rezou nele e ele parou de se tremer. Eu sei que ele também era capoeirista e era negro. Meu pai que é médium de incorporação disse que na hora que incorpora não lembra de nada e vai fazendo dançando , cantando do jeito que vem na cabeça dele. Eu acho que a entidade vem para ajudar, pois ele é do povo da rua e ajuda quem é do bairro. (Manoel, 14 anos).

Na perspectiva da última fala podemos enxergar a percepção do aluno adepto a religião também a partir de um imaginário subjetivo. Vieira (2007) diz que:

> Estas imagens são absorvidas pelo povo-de-santo e adeptos não através de uma razão científica, mas através de um tipo de pensamento, onde a ética do aqui e agora inerente às religiões de matriz africana, fundamentada na realização das necessidades prementes e dos desejos individuais, caracteriza este universo pelo seu caráter extremamente subjetivo, dando vasão a um tipo de pensamento não limitado, onde racionalmente impossível é possível, quando o inatingível é atingível, quando o intocável é tocável. Dessa forma, o imaginário para mim não se configura como um escamoteador da realidade, mas uma categoria que abre possibilidades de se apreender a realidade de forma muito mais plural, na perspectiva de que as imagens, os sonhos, intenções, aspirações, desejos, devaneios também constituem, guiam, dão sentido às ações dos indivíduos. (VIEIRA, 2007, p.9).

Retomando esse sentido do que o jovem constrói com sua relação com a entidade, percebe-se que é através também da dinâmica de apreensão de sentido a partir do espaço do terreiro que as relações e construções imagéticas se formam. A associação feita sobre o povo da rua (entidades como malandros e pombas-giras) com a proximidade dos moradores do bairro traz à tona a relação cotidiana da comunidade e o terreiro.

Considerações finais

Perceber como os alunos constroem saberes a partir de vários elementos fora e dentro da escola é um recurso importante utilizado por educadores. O ensino de História na atualidade ainda enfrenta muitos desafios. Profissionais apontam dificuldades em despertar interesse dos discentes e buscam caminhos diversos para um ensino de História significativo e prazeroso.

Considerar as experiências culturais nos diversos espaços da vida do aluno é importante no processo de construção do conhecimento histórico. A representação construída a partir do imaginário, assim como a construção da consciência histórica por meio de diferentes níveis de constituição de sentido evidenciam que a partir também do cotidiano e da vida prática há um processo importante da cultura histórica sendo construído. Cabe elucidar aqui, que a consciência histórica "quando se reconhece qual sua 'inserção na vida': por que ocorrem, que resultados alcançam na vida prática quotidiana dos que as realizam' (RUSEN, 2001, p55), é importante e necessária no espaço escolar.

Perspectivas de ensino que vão desde representatividade a perspectivas de pertencimento constroem um melhor entendimento dos alunos como sujeitos históricos ativos e consciente do mundo que os rodeia.

Referências

BASTIDE, Roger. O Candomblé da Bahia: rito nagô. São Paulo: Cia da Letras, 2001.
_____. Catimbó. In PRANDI, Reginaldo (org.). Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, pp. 146 – 59

CARMO, Josué Geraldo Botura do. As novas Tecnologias da informação e a comunicação no ensino de História. [s.l], [s.e], janeiro de 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASCUDO, Luís da Câmara. Meleagro: pesquisa do Catimbó e notas sobre a magia branca no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1978

LE GOFF, J. O imaginário medieval. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.(original:1985)

MAURO, Vanessa Caroline. O malandro sacralizado: representação da entidade "Zé Pelintra" em terreiro de Foz do Iguaçu e a apropriação realizada pelos fiéis. II simpósio Internacional da ABHR, 2016. Disponível em: https://docplayer.com.br/26872633-O-malandro-sacralizado-representacao-da-entidade-ze-pilintra-em-terreiro-de-umbanda-de-foz-do-iguacu-e-a-apropriacao-realizada-pelos-fieis-2016.html> Data de acesso: 17 fev.2024

PESAVENTO, Sandra Jataí. Em Busca de uma Outra História: Imaginando o Imaginário. In: Revista Brasileira de História. São Paulo. vol. 15, n° 29, 1999, pp 9-27.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Morula editorial, 2019.

RÜSEN, Jorn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2021.

SIMAS, Luiz Antônio. Umbandas: uma história do Brasil. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

VIEIRA, Gleidson. A pomba-gira no imaginário das prostitutas. Revista Homem, Tempo e Espaço. Sobral (CE), setembro de 2007. Centro de Ciências Humanas/CCH. Disponível em: https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/22/10. Data de acesso: 02 fev. 2024

Formação e exercício docentes

(GRD 6 – presencial)

Escrita docente da história local: um "mosaico" de saberes

Cibele Aparecida Viana[175]

Introdução

Este texto reflete sobre três dimensões do processo de ensino de História, muitas vezes justapostas no cotidiano escolar, constituindo assim um aparente "mosaico" ou até mesmo um "quebra-cabeças": a transposição didática como instância crucial da ação pedagógica, o enfoque da história local e a escrita/prática docente em sua dimensão autoral. Contudo, assim como as obras artísticas construídas como mosaicos, defende-se neste texto que a atuação dos/as professores/as de História esteja dotada de grande articulação reflexiva e de diálogo com culturas variadas (dos/as alunos/as, das comunidades em que estejam inseridos/as, de sua própria trajetória como profissional/intelectual).

Tal postulado vem sendo investigado a partir de minha pesquisa de doutorado em História, intitulada: "Escrita docente de História: um desafio epistemológico, didático e político", que caminha para sua fase final. Nela, procuro analisar as práticas, referenciais e diálogos implicados em uma escrita da história local efetivada por professores que atuam no ensino fundamental da rede Municipal e Estadual da cidade de Mariana, estado de Minas Gerais. Essa investigação conta com a participação de 10 professores, em sua maioria na área de História. Juntos e em parceria com minha orientadora na Pós-Graduação,[176] produzimos o livro intitulado: *Escrita docente sobre os distritos de Mariana*: interfaces entre a história local e a história pública. Esta pesquisa é aqui acionada como fonte, a subsidiar minhas reflexões sobre a rica configuração de "mosaico" que constitui o ensino de História.

[175] Doutoranda em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: cibeleouro@yahoo.com.br
[176] Profa. Dra. Virgínia Buarque, a quem também agradeço a leitura crítica deste texto.

1. Transposição didática e ação pedagógica

A transposição didática permite a abordagem do conhecimento histórico, favorecendo ao/à professor/ra que proceda a uma escolha consciente de procedimentos e mediações que melhor se adequem a esse ensino. Com isso, é possível produzir um saber histórico escolar, que por sua vez viabiliza ao discente uma leitura crítica do mundo.

Como indica Chevallard (1991), essa transposição, longo de consistir em um resumo ou adaptação de um conhecimento científico elaborado, consiste em um processo de transformação epistêmica. A transposição didática, ao mesmo tempo que pressupõe uma diferenciação entre o saber acadêmico e o escolar, em suas configurações e funções, não institui uma hierarquia entre eles, preconizando, de forma distinta, uma interlocução mútua – ou seja, os conhecimentos acadêmicos também devem debruçar-se sobre as práticas de ensino e deixar-se inquirir por seus desafios, reflexões e produções. Simultaneamente, a concepção de transposição didática é uma instigação para que a classe docente – e mesmo toda instituição escolar – proceda a um questionar incessante sobre processo de ensino. na forma pela qual é promovida a "colocação em ação" dos currículos e pelo qual o diálogo interdisciplinar vem sendo (ou não) empreendido, nas modalidades de avaliação utilizadas para consideração da qualidade do ensino-aprendizagem ocorrido etc.[177]

De forma concomitante, Pietroccola (2008) defende que a transposição didática abarca diferentes instâncias do saber escolar, presentes nos programas oficiais, livros didáticos e nas salas de aula. Ao elencar algumas características de um "Saber a Ensinar" (terminologia adotada por ele), destaca a importância do reconhecimento da relevância do que é ensinado por cada comunidade:

> Chevallard avança a discussão [...] de maneira a caracterizar os saberes escolares que têm mais chance de sobreviver. A primeira característica consiste em afirmar que um Saber a Ensinar deve envolver conteúdo tido como consensual. Ao ensinar [...], professores, pais e alunos não devem ter dúvida do 'valor' daquilo que é ensinado. Assim, este conteúdo deve ter status de 'verdade' contemporânea ou ao menos histórica. Isso indica o porquê de temas mais antigos e tradicionais serem preferidos àqueles ditos de fronteira. (PIETROCOLA, 2008, p. 5)

[177] Vários autores nacionais e internacionais têm se debruçado sobre as dinâmicas envolvendo a transposição didática e a importância de seu enfoque nos cursos de formação de professores/ras, tais como Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Gauthier *et al*. (1998) e Pimenta (1999), Shulman (1987), com quem tenho dialogado mais diretamente em minhas pesquisas. Ressalta-se que cada um deles formula específicas abordagens sobre a questão: Tardif (2017), por exemplo, classifica os saberes docentes como de formação profissional, disciplinares, curriculares e experenciais, sendo seguido de perto por Guathier (2006), mas com o acréscimo do saber da ação pedagógica, direcionam o/a docente a decidir por esta ou aquela prática em cada caso específico do seu cotidiano em sala de aula.

Não obstante, a partir do projeto "Escrita Docente", nos foi possível perceber que essa atribuição de valor ou relevância ao que é ensinado mantém íntima ligação com aspectos considerados identitários às próprias comunidades. Assim, o conhecimento escolar passa a operar como uma chancela cultural – mas sempre sob um viés problematizador – de questões e relações que se mostram prioritárias para as diferentes comunidades em que o processo de ensino (no caso, de História), é empreendido. Esse acionamento das memórias e referências locais aciona, de forma concomitante, temporalidades do presente (as ressignificações promovidas), do passado (o processo de constituição e reelaboração contínua dessas memórias e referências) e do futuro (as expectativas em relação a elas). Nessa perspectiva, a transposição didática corrobora a compreensão de que o ensino de História produz saber perpassado por pluralidades de versões, de representações e de interpretações sobre elas.

Nessa mesma dinâmica da transposição didática, observa-se que além da ciência de referência, do embasamento pedagógico e das culturas locais, é importante que uma reflexão sobre o ensino considere também as escolhas, as habilidades e as sensibilidades (inclusive ético-políticas) de cada docente, acionadas frente aos cotidianos escolares com que se depara. Toda essa gama de elementos a operar na transposição didática efetuada a cada dia pelos/as professores/as apresenta-se como a culminância de um percurso de vida e formação, que o/a constituiu como um/uma dos protagonistas (junto com estudantes e com a comunidade que institui a escola e aquela na qual está inserida) da educação escolar (BORGES, 1998; TARDIF, 2017; PIMENTA, 2002). Essa condição simultaneamente existencial, profissional e política portada por cada docente é traduzida, como indicado na segunda nota deste texto, pela concepção de ação pedagógica formulada por Gauthier (2006). O termo confere-se significado a uma maneira de empregar os diferentes repertórios de conhecimentos trazidos/dialogados pelo/através da mediação docente em sala de aula. O/a professora, então, tem a suma importância de sua atuação social e profissional reconhecida, pois ele/ela passa a ser visto como

> [...] aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Esse novo olhar sugerido por Gauthier, de maneira articulada ao conceito de transposição didática, fundamentou teoricamente o projeto "Escrita Docente", que culminou com a publicação do livro *Escrita docente sobre os distritos de Mariana*:

interfaces entre a história local e a história pública, conforme apresentado na Introdução deste texto. Buscamos, assim, reverter, ainda que pontualmente, a afirmação do próprio Gauthier, em sua indicação de que, ao "contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo" (GAUTHIER, 1998, p. 20).

2. A história local

Contudo, juntamente a uma fundamentação teórica acerca da prática pedagógica e da condição docente a ela associada, o projeto "Escrita Docente" procurou embasar-se em concepções provindas do campo histórico, que fornecessem densidade à interface promovida com os saberes e as práticas das comunidades escolares e sociais. Para isso, recorri ao conceito de história local, o qual apregoa que partindo do que lhes é familiar, os/as alunos/as ampliam sua apreciação e interpretação do entorno em que vivem, aprofundando e complexificando sua compreensão das diversas inter-relações histórico-temporais que convergem em sua própria época.[178] Além disso, a aprendizagem histórica por meio da história local aproxima as interlocuções potencialmente tecidas educador-educando-sociedade (aí incluídos também os ecossistemas). Dessa maneira, como afirma a historiadora Circe Bittencourt,

> [...] o ensino de história deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa – para professores e alunos – [...] uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com documento (BITTENCOURT, 2004, p.121).

Logo, a história local comporta novas possibilidades para o ensino de história: interliga os sujeitos da ação educativa com o processo histórico e favorece a identificação de protagonismos pessoais e comunitários que poderiam até então ter passado desapercebidos.

Ao mesmo tempo, a história local pode contribuir na efetivação de aprendizagens significativas em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola. Inserir este tema

[178] "Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica" (BARCA; GAGO, 2001, p. 241). Como indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, "A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia" (BRASIL, 1997, p. 40).

no planejamento exige, muitas vezes, que deixemos o livro didático de História de lado para elaborar o material com qual vamos contemplar o estudo da localidade. Isso não implica em um abandono por completo desse material de ensino, pois o mesmo continua sendo um artefato útil e interessante se bem explorado, possibilitando estabelecer relações com as culturas de historicidades diversas através de seus textos, das fontes que veicula, das sugestões de atividades que traz. A proposta lançada por este texto é enfocar o local em inter-relação com os sistemas e as conjunturas históricas, em jogos de escala temporal e de poderes.

Tais postulados acerca da validade do ensino de história a partir do local, contudo, são relativamente recentes. Trata-se de uma reflexão sistematizada sobretudo após 1985, no âmbito, em termos políticos do cenário nacional, do processo de redemocratização liberal do Brasil; já em termos culturais associa-se à valorização das pluralidades e das demandas por reconhecimento que ganharam visibilidade internacional principalmente a partir da década de 1990. Não casualmente, portanto, foi também em torno deste período que a proposta de abordagem do processo histórico passou a constar mais explicitamente nas diretrizes educacionais brasileiras, viabilizando a inclusão da experiência das comunidades na construção do conhecimento (inclusive do saber histórico escolar), conforme prescreve, de forma matricial, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 28).

Já os *Parâmetros Curriculares Nacionais* indicam que "[…] é no dia a dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local, que são construídos os currículos reais" (BRASIL, 1997, p. 15). Já a atual *Base Nacional Comum Curricular* enfoca este tema de maneira mais incisiva nas séries iniciais, reservando-o, no segundo segmento do ensino fundamental, à parte diversificada do currículo:

> Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o 'Eu' do 'Outro'.
> No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são

> analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. (BRASIL, 2017, p. 404)

Considero que, no âmbito do ensino de História, o enfoque da história local possibilite que o "[...] que o homem se torne agente ativo de seu destino" (MARTINS, 2000, p.11). Docentes e estudantes recorrem assim à própria localidade onde a comunidade escolar onde estudam/trabalham para daí obter elementos cruciais à interpretação do mundo de forma crítica e criativa, ressignificando igualmente a si mesmos nessa dinâmica. Assim, é a partir do local que o/a aluno/a pode se "situar" como parte integrante da história, como afirma Paulo Freire: a "localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. "Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo." (FREIRE, 1992, p. 86). Dessa maneira, através da história local, como expõe Seffner, emerge a possibilidade de que o/a aluno/a se

> [...] interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. (SEFFNER, 2013, p. 32)

Assim, pode-se considerar que a utilização da história local como estratégia pedagógica é uma maneira interessante e importante para articular os temas trabalhados em sala de aula, incidindo diretamente na configuração sócio-identitária e política dos/das estudantes. Porém, como salientado, para incluir este tema nas aulas, o/a professor/a precisa muitas vezes produzir o material para efetivação da transposição didática, exercendo uma faceta de sua profissão que não é visibilizada: a produção autoral dos textos relativos à temática a ser estudada.

3. Escrita docente

Sobre a escrita promovida por docentes, é sabido tratar-se de uma produção geralmente efêmera, porque vinculada à sua prática didática (tantas vezes descartada após a realização do trabalho escolar) ou até literalmente "apagada" junto com o quadro, ao final de cada turno. Ela não costuma ser reconhecida como cientificamente embasada pelo meio acadêmico, além de ter parca circulação e pouca divulgação, a despeito da competência daqueles que a escrevem.

Contudo, com tal prática de escrita, o/a docente diariamente se desloca do estereótipo de uma posição subalternizada de "distribuidor" de conhecimento produzido

nas universidades, especialmente nos programas de pós-graduação, para um sujeito que se reconhece como instância legítima de elaboração de um discurso didático, voltado para uma apropriação também específica, a de uma comunidade escolar local. Dessa maneira, ele/ela também reitera a legitimidade de um conhecimento histórico escolar (no caso dos/das professores/as de História). Afinal, já é amplamente reconhecido o quanto uma aula comporta uma produção/reelaboração de saber por parte daqueles nela envolvidos, como explicita Ilmar de Mattos, no tocante ao ensino de História:

> A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto. (MATTOS, 2002, p.14).

Quando o/a professor/a redige esse "texto", acionando os mais diferentes elementos de seu saber, ele/ela então adentra no campo de lutas do poder institucional e simbólico, tão operante no espaço escolar e do conhecimento em geral, no bojo da cultura ocidental contemporânea e globalizada (BERGAMASCHI, 2013, p. 287).

A reflexão sobre a escrita docente é ainda incipiente nos programas de pós-graduação. Há uma ampla investigação interdisciplinar, sobretudo nos campos da linguística e da educação, sobre a produção escolar da escrita promovida por alunos/as – em suas variadas faixas etárias, graus de letramento e níveis de escolarização, por sua vez inseridos em contextos socioculturais e institucionais particulares, por isso é importante colocar a produção textual dos/das professores/as como objeto de estudo.

A escrita docente pode ser reportada a um específico processo de produção de saber, definido por Shulman como conhecimento pedagógico de conteúdo: "[...] capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos" (SHULMAN *apud* FERNANDEZ, s/d, p. 2).15.

O conhecimento pedagógico de conteúdo, como o próprio nome indica, resulta de uma interconexão entre os conhecimentos do conteúdo e os da pedagogia geral. Segundo Shulman (2014, p. 207), este conhecimento representa a compreensão de "como

tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula". Trata-se de um conhecimento profissional específico do professor, com nuances na capacidade deste em transformar os conteúdos específicos da matéria em formas que se adequem as diversidades dos contextos educacionais e diversidade dos alunos.

Em minha pesquisa de doutorado, já foi possível perceber que os/as docentes efetivamente empreendem, de forma autoral, essa "adaptação dos conteúdos" mencionada por vários teóricos em Educação. Esses/as professores/as produziram textos sobre a história local dos diferentes distritos do município de Mariana privilegiando aspectos que consideraram importantes a partir de suas vivências pedagógicas com os/as alunos/os. Alguns desses aspectos são atualmente bastante endossados pelo conhecimento histórico acadêmico, como a dimensão patrimonial, na superação dicotômica entre cultura erudita e popular e na valorização das manifestações do intangível (músicas, culinária, festejos etc.). presentes nas localidades escolares.

> Ao longo dos anos 70 e princípio dos 80, várias recomendações internacionais encaminharam noções mais dilatadas de patrimônio cultural, para além da arquitetura erudita e do conjunto urbano de valor excepcional, no sentido da proteção de lugarejos definidos como 'reservas de modos de vida', 'das criações anônimas surgidas da alma popular' e, por fim, 'das obras materiais e não materiais que expressam a criatividade do povo. (SANT'ANNA, 2001, p. 153).

Não obstante, os/as professores/as também demonstraram grande ousadia em tematizar elementos até hoje vistos com suspeita pela academia, como expressões tidas como folclóricas (lendas, assombrações, "causos" etc.). Assim, como aponta Luís Rodolfo Vilhena em sua pretensão de se tornar uma ciência,

> [...] o confronto entre a 'escola paulista de sociologia' [constituída na década de 1960], representada por Florestan Fernandes, e os folcloristas da Confederação Nacional do Folclore nos revela um debate entre dois modelos distintos da ciência, modelos esses que apontam para diferentes projetos de 'modernização' para o Brasil. Do ponto de vista da produção de conhecimento, a hegemonia obtida pelo primeiro modelo no campo das ciências sociais no decorrer desse período pode ser identificada como uma das causas da marginalização dos estudos de folclore. (VILHENA, 1992, p. 88).

Desta feita, de forma muito diferente do que simplesmente posicionarem-se como "reprodutores" ou simplesmente "veículos" do que está sendo produzido pela ciência de referência e/ou recomendado pelos órgãos reguladores da educação no Brasil, os/as professores/as participantes no projeto "Escrita Docente" assumiram o protagonismo de

realizar transposições didáticas mediante a produção de pesquisas/textos. Podemos afirmar que, com isso, realizam um trabalho de escrita que os/as torna autores, embora este lado da profissão docente fique costumeiramente legado ao anonimato.

> Contrariamente às ideias recebidas, o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. (JULIA, 2001, p. 16)

Considerações finais

Através do projeto "Escrita Docente", posso ratificar minha hipótese inicial de pesquisa: a despeito de tantas conjecturas de que o/a professor/a como mediador do processo de conhecimento acabe por ser substituído pela tecnologia, seu papel é fundamental para a construção de uma educação de qualidade tão almejada no Brasil neste século XXI. Essa tecnologia não prescinde do professor, mas torna ainda mais complexa a sua tarefa, pois estes novos aparatos colocam à disposição dos/das estudantes um grande volume de informações que nem sempre se transformam em conhecimento efetivo, como afirma Maria Auxiliadora Schmidt:

> [...] 'estamos a nos afogar em informações, mas sedentos de conhecimentos'. Isso significa que, apesar do crescente aumento da informação e dos meios de difundi-la e gestioná-la, ocorre paralelamente um aumento da distância entre os que sabem e os que não sabem articulá-las, pensá-las, refleti-las. (SCHMIDT, 2004, p.66).

O ensino de História precisa, inegavelmente, acompanhar a dinamicidade das informações proporcionada pelas inovações tecnológicas, bem como dialogar com o que vem sendo discutido e produzido na academia. Para tanto, é necessário encontrar estratégias para que tal ensino de História não fique alheio à realidade científica e tecnológica circundante. Concluo este texto postulando que a abordagem da história local mediante práticas de transposição didática – nas quais a escrita docente venha a assumir um lugar preponderante – possa ser uma alternativa bastante promissora para que o ensino de História alcance patamares cada vez mais qualificados para atingir tais objetivos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB 9394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* História. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º. Ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação,* Braga, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZAMBONI, Ernesta. Os povos originários na literatura escolar: possibilidade de um discurso intercultural. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, GONÇALES, João Batista; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Orgs.). *Paisagens da pesquisa contemporânea: sobre o livro didático de História.* Jundiaí: Paco Editorial; Centro de Memória/Unicamp, 2013.

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

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de Educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998

CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: La Pensée Sauvage, 1991.

FERNANDEZ, Carmen. *Conhecimento pedagógico do conteúdo*: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

FERNANDES, Florestan, Folclore e Ciências Sociais In: *O folclore em questão.* São Paulo, Hucitec, 1989, p.11.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAUTHIER, Clermont *et al. Por uma teoria da Pedagogia.* Ijuí: Unijuí, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p. *x*, jan./jun. 2001.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política. *E-a,* São Paulo, n. 1, p. 8-26, 2005.

_____. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo,* v. 11, n.21, p. 5-16, jul. 2016.

MARTINS, José de Souza. Subúrbio. *A sociabilidade do homem simples*: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

SEFFNER, Fernando. Aprender e Ensinar História: como jogar com isso. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Milton Mullet (orgs). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: UFRGS/Evangraf, 2013. p. 25-46.

PIETROCOLA, Maurício. Inovação curricular em Física: transposição didática e a sobrevivência dos saberes. ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, Curitiba, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/76277/mod_resource/content/3/Pietrocola_mesaEpef_2008.pdf . Acesso em: 23 jan. 2024

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). *Formação do educador*: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SANT'ANNA, MARCIA. Patrimônio imaterial: do conceito ao problema da proteção. *Tempo Brasileiro*, v. 147, p. 151-162, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 17ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

VILHENA, Luís Rodolfo. Os estudos de folclore: os impasses na constituição de uma "ciência brasileira". In: Ciências Sociais Hoje. Anuário de Antropologia, Política e Sociologia. Rio de Janeiro: ANPOCS, 1992, pp. 55-73.

Jogos e *games* como recursos metodológicos no Ensino de História

Rívea Natchia de Paula Leal[179]

Introdução

Metodologias ativas e utilização de jogos e *games* no contexto educacional estão em destaque nas discussões sobre Educação e Ensino. Objeto de análise e reflexão sobre a teoria e a prática da adoção dessas metodologias e recursos, esse recorte da dissertação de mestrado, que tem por título Jogos e *Games* x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica, compara o desenvolvimento da aprendizagem histórica de estudantes do Ensino Fundamental, considerando se há maior engajamento e motivação com o uso de jogos e *games* no processo de ensino em estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

A análise da prática pedagógica e dos recursos que podem ser utilizados em sala de aula é tema de relevância dentre os estudos educacionais. Nesse período pós pandêmico em que a extensão dos efeitos do distanciamento escolar ainda está em processo de investigação, a temática assume relevância ainda maior.

Neste trabalho, entende-se que uma Educação de qualidade não é construída apenas a partir da ação docente, visto que há um conjunto de fatores, como gestão, desigualdade social, investimentos necessários no sistema de ensino e estrutural das unidades escolares, entre outros que afetam diretamente nos resultados. No entanto, há uma parte que cabe a nós, educadores. E nela podemos agir, a partir desse momento.

No que tange a prática docente, entende-se que este é um *locus* de ação por meio do qual é possível refletir e compreender sobre os processos inerentes a prática de ensino, bem como sobre a aprendizagem dos estudantes, tendo o professor como agente mediador de conhecimentos.

A mediação de tais conhecimentos passou por grandes transformações nos últimos

[179] Mestranda em Ensino de História no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/UFMT. Professora da Educação Básica da rede estadual do Estado de Mato Grosso. rivealeal@gmail.com

anos, especificamente a partir de 2020, em virtude da pandemia da Covid-19 que impôs uma nova realidade à educação: a utilização da tecnologia como principal ferramenta de ensino. Para além disso, tornou-se evidente a urgência de repensar as práticas de ensino e a necessidade de buscar novos métodos.

Passado esse período, em que as aulas estiveram restritas às práticas remotas, com o retorno das atividades presenciais, a necessidade de adoção de novas estratégias de ensino tornou-se ainda mais latente, haja vista que a defasagem de conhecimento, como reflexo do período pandêmico, mostrou-se ainda maior que o pensado, como pode ser verificado através dos resultados das avaliações estruturadas da rede estadual de educação do Estado de Mato Grosso.

Pelas constatações acima narradas, este trabalho apresenta considerações sobre o uso de jogos e *games* no processo de ensino-aprendizagem, assentando-se na premissa de que estes recursos podem se efetivar como metodologias facilitadoras e potencializadoras para a aprendizagem e, portanto, como uma via para superação do contexto exposto.

O impacto da utilização de jogos e *games* como recursos metodológicos no Ensino de História

O uso de jogo e *games* apresentam-se como uma resposta aos desafios de recompor e recuperar as aprendizagens e habilidades não consolidadas. As utilizações desses recursos têm sido apontadas como uma maneira divertida e engajadora de ajudar os estudantes a aprender sobre temas históricos.

Esses recursos podem incluir desde jogos educativos simples até simulações mais complexas que permitam que os estudantes experimentem diferentes perspectivas históricas. A utilização de jogos e *games* pode ser uma maneira efetiva para favorecer o tratamento das informações referentes ao passado relacionando-as com questões do presente.

A literatura disponível sobre o tema sinaliza que a utilização de jogos e *games* como recursos metodológicos em sala de aula constituem-se como uma estratégia eficiente de mediação, bem como uma via para a superação de defasagem de aprendizagens apresentadas pelos estudantes ao retornarem para a sala de aula.

O jogo é uma atividade livre, onde o jogador se insere voluntariamente no ambiente do jogo, com regras pré-estabelecidas e aceitas pelos participantes, determinando o que vale ou não nesse tempo e espaço existente de “beleza, harmonia, ritmo, fascínio, tensão, alegria e divertimento, mas há também ordem e regras

estabelecidas, que devem ser seguidas por todos. Uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo" (GIACOMONI, 2013, p.111).

Johan Huizinga define jogo como

> uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (HUIZINGA, 2000, p.24)

Por outro lado, o termo *game* é frequentemente usado para se referir a jogos eletrônicos ou digitais, como jogos de *videogame*, jogos de computador e aplicativos móveis. Embora os *games* também tenham regras definidas e objetivos claros, eles são geralmente jogados em um ambiente virtual e podem envolver gráficos, som e interações que vão além do que é possível nos jogos físicos.

A autora pesquisadora Marcella Albaine Farias da Costa, pontua que o uso de *games* "podem ser ferramentas eficazes como forma de aumentar a capacidade do cérebro para o aprendizado, ajudando no controle cognitivo, na habilidade espacial, no autodomínio, na autoconfiança, no desejo de aprender, na motivação e na excitação" (2017, p.27).

No entanto, para que jogos e *games* possam ser empregues como recursos metodológicos educacionais é imprescindível que sejam propostos com uma clara definição do porquê de sua utilização.

> Levar os jogos digitais para a escola porque seduzem os nossos alunos, sem uma interação prévia, sem a construção de sentidos, buscando enquadrar esse ou aquele jogo no conteúdo escolar a ser trabalhado, resultará em um grande fracasso e frustração por parte dos docentes e dos discentes. (ALVES, 2008, p.08)

Apenas a proposição da aplicação em sala de aula não pressupõe que a aprendizagem será efetivada com êxito, por todos os estudantes.

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p.17)

Toda metodologia para aplicação de determinados conteúdos deve ter um objetivo claro e bem especificado para os estudantes. Não pode ser utilizado apenas para quebrar

a rotina das aulas. Afinal, um jogo ou *game* quebra a rotina de quem? Do professor ou do estudante?

Os jogos e *games* podem ser um excelente recurso para aprimorar o aprendizado histórico, pois permitem que os estudantes se envolvam de maneira ativa e lúdica com o conteúdo.

Uma das principais características dos jogos e *games* é a presença de regras claras que orientam as ações dos jogadores e permitem o funcionamento da dinâmica do jogo. As regras são estabelecidas para garantir a equidade, a justiça e o respeito mútuo entre os jogadores.

Ao estabelecer a relação entre as regras dos jogos e *games* e as regras sociais, é possível utilizar essa dinâmica para fomentar a aprendizagem para a cidadania. É importante destacar que as regras sociais também são estabelecidas para garantir a convivência harmoniosa entre os membros da sociedade e o bem-estar coletivo.

No livro Jogos e Ensino de História, organizado pelos professores Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira, é problematizada o uso de jogos como prática de ensino e avaliação da aprendizagem em sala de aula. Ao introduzir jogos no ensino, é possível romper com as abordagens tradicionais de sala de aula, permitindo que os estudantes se engajem em atividades lúdicas, experimentem diferentes perspectivas históricas e explorem conceitos complexos de maneiras interativas.

Isso pode estimular o interesse, a motivação e a criatividade dos estudantes, além de criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e participativo, deixando de ser uma obrigação ou um dever de aula tornando-se um momento prazeroso, na medida em que

> o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 14)

No livro a Teoria do Jogo, o autor Jeferson Retondar ressignifica a utilização jogo "enquanto objeto epistemológico, isto é, como componente de uma lógica própria de se pensar e de se produzir conhecimentos sobre a vida e sobre o mundo" (2013, p.16), compreendendo o jogo como uma ferramenta que possui uma lógica própria capaz de gerar conhecimento.

Ao considerar o jogo como um objeto epistemológico, reconhece-se que ele possui regras, dinâmicas e estruturas que oferecem um ambiente controlado e simulado

para explorar diferentes situações e contextos. Essa lógica própria do jogo permite aos participantes experimentarem, interagirem e aprenderem de maneiras que podem ser transferíveis para outras áreas do conhecimento.

Sendo assim, considerando o cenário de defasagem de aprendizagem e a potencialidade da utilização de jogos e *games* no processo de ensino, elaborou-se a proposta metodológica a ser aplicada com estudantes de 6º ano do ensino fundamental, com o objetivo de consolidar as habilidades EF06HI01 - identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas) - e EF06HI02 - identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas -, previstas na BNCC.

O primeiro passo constitui-se de levantamento de jogos disponíveis e análise preliminar de possibilidades de aplicação nas escolas. Em síntese, almejava-se identificar jogos já produzidos que pudessem dialogar com as habilidades definidas. Ao final dessa etapa, constatou-se que embora exista uma gama diversificada de jogos disponíveis, estes não dialogam com a ideia delineada pela proposta metodológica.

Sendo assim julgou-se que a elaboração de um novo jogo aproximaria de forma mais eficiente a pesquisa ao seu objetivo de averiguar o potencial do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem. Definiu-se pela elaboração de um jogo de tabuleiro de trilha com perguntas e respostas.

Como algumas das vantagens em relação aos jogos digitais e eletrônicos têm-se que os jogos de tabuleiro não exigem conhecimento em programação ou habilidades específicas em informática para serem criados. Eles podem ser desenvolvidos usando materiais simples, como papel, cartão ou cartolina, peças e dados. Ao contrário dos jogos eletrônicos, os jogos de tabuleiro não dependem de energia elétrica ou suporte digital para serem jogados, não havendo necessidade de dispositivos eletrônicos, baterias ou conexões à internet.

Além disso podem ser jogados em qualquer lugar, desde que haja espaço adequado. A sala de aula é o espaço ideal para montar o tabuleiro e as peças. Eles estimulam a interação entre os estudantes e permitem que os jogadores se envolvam e se comuniquem de maneira mais clara e direta, e ainda incentiva a formação de grupos e a participação coletiva, proporcionando uma oportunidade para que compartilhem momentos de diversão.

Tomada a decisão de elaboração de um novo jogo, delineou-se a ideia inicial dos

elementos que o constituiriam, chegando a definição de uma proposta que considerasse os seguintes pontos: a) um jogo acessível à professores e estudantes de diferentes realidades (urbano, rural, com recursos tecnológicos ou não); b) um jogo com regras claras, aplicáveis no contexto escolar prezando pela equidade, a justiça e o respeito mútuo entre os jogadores; c) um jogo que abordasse de forma diversificada o conteúdo a ser mediado, dialogando diretamente com as habilidades a serem desenvolvidas.

O jogo elaborado foi denominado "Desbravando a Pré-História: Trilhando a modo de vida dos primeiros seres humanos", e contém um tabuleiro de trilha onde o jogo será jogado, um dado de seis lados e cinquenta cartas, que foram elaboradas divididas em três temas. O primeiro tema com características do Período Paleolítico, o segundo com características do Período Neolítico e o terceiro com temas sobre a introdução aos estudos de História, Fontes Históricas e Tempos Históricos.

Para os temas foram elaboradas questões com alternativas, todas com três alternativas, sendo que apenas uma delas estaria correta. Além das cartas com as alternativas, foram elaboradas cartas com o ícone de animais pré-históricos, sendo eles o mamute e o tigre-dentes-de-sabre, com questões de verdadeiro ou falso, que oferecem vantagens, se responder corretamente, como avançar casas extras, ou penalidades, se responder incorretamente, retroceder casas.



Ao projetar um jogo com temática histórica, é importante considerar a autenticidade e a fidelidade aos detalhes visuais da época retratada. O tabuleiro, as peças e as cartas devem ser cuidadosamente projetados de forma a refletir a ambientação do período histórico em questão.

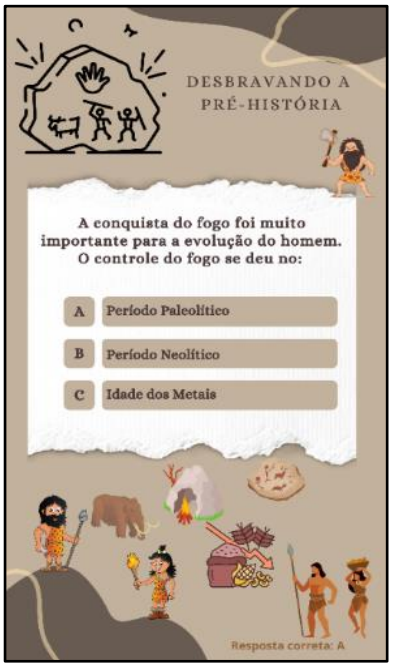
Estimou-se que ao olhar para o tabuleiro[180] e as cartas, os estudantes pudessem sentir que foram transportados para esse período histórico específico, a Pré-História, de forma que esses detalhes auxiliassem no aprendizado. O tabuleiro remonta ao interior de uma caverna, iluminado por uma fogueira, que representa o domínio do fogo pelos caçadores-coletores.

Os personagens são representados por hominídeos do Período Paleolítico,

[180] Tabuleiro do jogo Desbravando a Pré História: Trilhando o modo de vida dos primeiros seres humanos.

constando imagens de pintura nas paredes da caverna, para que os estudantes possam fazer um relação com o período inicial do surgimento do homem, seus tipos de habitações, tipos de armas, vestimentas por eles utilizadas.

As cartas[181] buscaram representar a evolução humana e a passagem do Período Paleolítico para o Período Neolítico.



É possível identificar essa transição na parte inferior, abaixo das questões, onde vê-se um homem e uma mulher do Paleolítico, com roupas de peles e couro de animais, ferramentas de pedras lascadas, contendo no centro inferior uma seta por trás de grãos de trigo e milho apontando para um homem e uma mulher do Neolítico com roupas de tecidos, instrumentos de pedras polidas e uma cesta de cerâmica com produtos agrícolas, possibilitando a correlação com o surgimento da agricultura.

A inclusão das imagens dos mamutes e tigres-dentes-de-sabre tanto no verso das cartas especiais quanto no tabuleiro do jogo foi pensada para trazer um encantamento, pois esses animais pré-históricos têm um apelo visual e despertam o interesse dos jogadores-estudantes, adicionando um elemento fascinante ao período histórico.

O jogo de tabuleiro contendo cartas de perguntas e respostas foi elaborado na lógica da aprendizagem ativa, onde a aprendizagem ocorre pela observação de evidências no contexto histórico observado e não em uma aprendizagem passiva ligada à memorização de respostas. Isso se deu formulando perguntas que estimulassem os estudantes-jogadores a fazerem conexões entre o período histórico e a compreenderem como os eventos se relacionavam.



As cartas contribuíram no sentido de apresentar cenários históricos e estimular os jogadores[182] a aplicarem seus conhecimentos para tomarem decisões de qual resposta escolher, assim como as figuras históricas incentivaram os jogadores a compreenderem os contextos e características dos períodos Paleolítico e Neolítico.

Os elementos visuais contidos no tabuleiro e nas

[181] Exemplo de uma das cartas confeccionadas para aplicação do jogo em sala de aula.
[182] Estudantes que participaram da aplicação do jogo em sala de aula.

cartas do jogo foram selecionados para criar uma atmosfera histórica, ajudando os estudantes a visualizarem o contexto. O jogo fomentou uma oportunidade para fornecer *feedback*s construtivos sobre as respostas dos estudantes, destacando pontos fortes e áreas que precisam de aprimoramento.

Os jogos e *games* podem ser uma excelente ferramenta para aprimorar o aprendizado histórico, permitindo que os estudantes se envolvam de maneira ativa e lúdica com o conteúdo, aumentando a motivação e tornando a aprendizagem envolvente e significativa.

Ressalta-se, entretanto, que a abordagem metodológica do docente é crucial, deve-se utilizar jogos de maneira estratégica, integrando-os ao seu plano de ensino e estabelecendo objetivos claros para a aprendizagem, maximizando o impacto dos jogos na aprendizagem dos estudantes.

Avaliação do impacto de jogos e *games* no processo de ensino e aprendizagem

Os resultados da pesquisa estão sendo obtidos a partir da coleta e análise dos dados, através da metodologia de pesquisa etnográfica, utilizando a técnica de pesquisa com grupos focais. A análise dos dados, que segue em andamento, derivados do processo de aplicação do jogo, de *games*, de questionários, observação e interação, que asseguraram a participação dos estudantes, permitindo-lhes refletir sobre seu processo de ensino-aprendizagem, foram fundamentais para embasar este estudo e têm demonstrado que a utilização de jogos e *games* como recursos metodológicos podem impactar na construção da aprendizagem histórica dos estudantes, além de influenciar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Tem sido confirmado o potencial que os jogos e *games* têm de envolver os estudantes de maneira lúdica e motivadora. A ludicidade demonstrou a capacidade de transformar o aprendizado em uma experiência mais atrativa, divertida, prazerosa e com o poder de engajar os estudantes. A utilização desses recursos metodológicos pode estimular o interesse dos estudantes pela disciplina de História.

Moran destaca que “os jogos digitais estarão cada vez mais presentes nesta geração, como atividades essenciais de aprendizagem. São jogos colaborativos, individuais, de competição, de estratégia, estimulantes e com etapas e habilidades bem-definidas” (2013, p.33).

Assim, o uso de jogos educativos pode transformar a aprendizagem em uma atividade lúdica, incentivando a participação ativa dos estudantes e proporcionando um

ambiente propício para a aprendizagem do conteúdo. Além disso, um ambiente agradável e estimulante pode contribuir para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao aprendizado, o que, por sua vez, favorece a motivação e a persistência diante das dificuldades e desafios no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

O uso de jogos e *games* efetivaram-se uma estratégia promissora para tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa para a construção de conceitos e conhecimentos históricos.

Para além da ludicidade, os dados têm revelado o potencial dos jogos e *games* em promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, se adotado juntamente com o uso de outros recursos pedagógicos, além de oferecer a possibilidades de atender a diferentes preferências de aprendizagem. Ao se introduzir jogos e *games* no ensino de História foi promovida a competição benéfica e ainda a colaboração entre os estudantes, estimulando discussões e reflexões sobre os conteúdos históricos.

A realização de discussões coletivas e a coleta de feedback dos estudantes permitiram ajustes contínuos na prática pedagógica. Esse processo demonstrou ser de fundamental importância para aprimorar o saber docente para a prática no ensino de História, permitindo uma imediata intervenção pedagógica e de planejar/replanejar as aulas com base na metodologia e nos recursos que poderiam favorecer o processo de ensino-aprendizagem nas turmas e ainda para atender as necessidades educacionais dos estudantes, de acordo com o objeto de conhecimento estudado.

Enfatizo, no entanto, a importância da abordagem metodológica, pois a mediação do professor é fundamental para criar conexões entre os conteúdos históricos e a realidade dos estudantes, cunhar o elo entre o conhecimento prévio que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades, tornando acessível a compreensão dos temas abordados, tornando o processo de ensino aprendizagem mais efetivo.

Referências

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos analógicos, digitais e híbridos [livro eletrônico]: experiências e reflexões**. 1. ed. Fortaleza, CE: Instituto Nexos, 2021

ALVES, Lynn (2008). **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso**. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.1(2); pp. 3-10, novembro de 2008, disponível no URL: http://eft.educom.pt.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e Games – Dimensões Práticas em sala de aula**. Appris Editora, 2017.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HUIZINGA, Johan. **HOMO LUDENS**. Ed Perspectiva, SP, 2000.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana** / 2 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A história em quadrinhos "Contos dos Orixás", de Hugo Canuto, como ferramenta pedagógica no Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira

Lana Letícia Barbosa de Souza[183]

Este trabalho, ainda em andamento, utiliza como fonte principal a história em quadrinhos *Contos dos Orixás*, roteirizada e ilustrada pelo brasileiro Hugo Canuto, publicada em 2019 pela editora *Orí*. Com o intuito de transportar o leitor para as narrativas de origem Yorùbá, Canuto apresenta as divindades servidoras da humanidade, os Orixás da nação Ketu (ou Nagô), com uma estética "superheroizada", possuindo características únicas, explorando suas personalidades e atributos. A ideia surgiu após a participação de Canuto em uma ação de homenagem ao quadrinista estadunidense Jack Kirby em 2016, que reuniu 17 ilustrações que referenciam suas icônicas artes de super-heróis consolidados da indústria dos quadrinhos. Canuto recriou a icônica capa de *Os Vingadores #4* sob o título *The Orixas*, uma mistura do termo em português e em inglês. Na ilustração, *Capitão América*, *Homem de Ferro* e *Thor* deram lugar a entidades da religião africana, com os moldes da HQ estadunidense, com numeração e títulos em inglês.

Após a grande repercussão da homenagem a Kirby, Hugo Canuto atrelou duas paixões: o legado das tradições ancestrais oriundas dos atuais Benin e Nigéria, que formaram a cultura da Bahia, seu estado de origem, e o universo das histórias em quadrinhos (Canuto, 2019, p. 116). Com apoio da plataforma de financiamento coletivo *Catarse*, desenvolveu a primeira edição do *Contos dos Orixás*, em 2017. Em 2019 retornou ao *Catarse* para o financiamento da segunda edição da HQ, que arrecadou o valor de 145.902 reais, um estrondoso sucesso visto que a meta era de 30.000 reais.

A história se inicia com um dos membros do Povo do Rio contando aos demais (assim como sua mãe ouviu de sua avó) a origem do mundo, onde Olorum (a grande voz), partiu a cabaça da existência, fazendo brotar o axé (a força primordial) e dois

[183] Programa de Pós Graduação em História Social - UNIMONTES. E-mail: lanaleticiasouza@hotmail.com

mundos: o Orum (mundo espiritual) e o Aiyê (mundo físico). A expansão do axé despertou os Imolés, forças vivas da natureza destinadas a comandar a criação sob a vontade de Olorum. Alguns destes Imolés desceram ao Aiyê, tomando a forma mortal de heróis, rainhas e sábios, e assim foram chamados de Orixás.

O momento de reflexão é interrompido pela invasão do grupo "A Manada", liderados por Ajantala, que deseja descobrir a localização e tomar para si a cidade-mãe, o reino das águas, Oxogbô, fundada pelos adoradores da Orixá Yemanjá e protegida pela Orixá Oxum. Um tempo depois, o babalorixá da cidade-mãe, vai até a cidade de Oyó Ilé, coração do império das terras ancestrais, solicitar auxílio do Orixá Xangô, senhor do trovão e rei da Justiça. Após uma complicada deliberação com os anciãos do reino, devido ao fato da cidade-mãe ser liderada por uma orixá feminina, Xangô decide acatar a súplica de ajuda ao escutar sua rainha, a orixá Oyá, filha dos ventos e das mulheres-búfalo.

Xangô parte com seu exército, Oyá e o orixá Ogum, senhor dos metais e das ferramentas, pelo portal das encruzilhadas abertas por Exu, orixá mensageiro abridor de caminhos. Ao chegarem ao reino das águas protegido por Oxúm, entram em uma dura batalha com A Manada, porém, ao entregar sua oferenda a Orunmilá-Ifá, divindade oracular detentor da sabedoria, que altera o dia da morte, assume sua forma divinizada e derrota Ajantala, e consequentemente toda a Manada. O exército derrotado se rende e os membros se oferecem como prisioneiros, mas Oxúm os acolhe na cidade-mãe como filhos e filhas.

Percebemos que a tradição oral africana, representada aqui pelos *Itan* (histórias que contam a trajetória e as realizações das divindades e arquétipos de força, coragem e sabedoria manifestados através dos elementos da natureza e dos ritos), foi adaptada para a linguagem que une texto e imagem das histórias em quadrinhos. Essa linguagem foi inspirada na estética *mainstream* hegemônica estadunidense, com ares futuristas, atribuindo aos Orixás alusão a super-heróis, e a Ajantala e seu grupo, os vilões. Porém, de acordo com José Beniste (2001, p. 100), os Orixás "[...] revelam características humanas, como emoções, vontades e tendências diversas, que os aproximam bastante das pessoas que os têm como patronos". Dessa maneira, os Orixás não são completamente bons ou maus, pois como os homens possuem características que podem ser produtivas, ou destrutivas, a depender do contexto. Pensando nesta aproximação entre o divino e a humanidade, Canuto buscou nas ruas de Salvador o rosto de pessoas reais, homens e mulheres, para desenhar o rosto dos personagens do quadrinho, seja nas

celebrações do 02 de fevereiro, em honra a Yemanjá, seja nos terreiros e suas festividades aos Orixás, pois para ele o povo é o "verdadeiro herói do cotidiano" (Canuto, 2019, p.113).

No posfácio do quadrinho, Canuto conta que durante os dois anos e meio de produção trabalhou ao lado de sacerdotes, acadêmicos e autores relacionados ao universo das religiões afro-brasileiras. Fez curso de língua Yorùbá com o professor Mawô Adelson S. de Brito, e usou como referência principalmente obras de Pierre Verger, Edison Carneiro e Lydia Cabrera (Canuto, 2019, p. 116). Além de vencedora de prêmios como o troféu Angelo Agostini (2020) e o troféu Abébé de Prata (2019). A HQ é a primeira do país a ter em seu roteiro palavras do idioma Yorùbá, com um glossário ao final disponível para aproximar o leitor de uma língua que possui quase 40 milhões de falantes nativos.

Acerca do povo Yorùbá, esse inclui variados subgrupos diferentes, cada um com seu próprio dialeto, espalhados por numerosos reinos e governos no sudoeste da Nigéria, Benin e Togo. Historicamente, embora os vários grupos compartilhassem muitas práticas culturais e religiosas e reconhecessem uma origem comum, as identidades étnicas eram de âmbito regional ou local. Foi apenas no final do século XIX, após a dispersão forçada destes povos através da diáspora, que o termo Yorùbá passou a ser aceito como um termo que se refere a todos os subgrupos (Castillo, 2021).

De acordo com Maria Inês Cortes de Oliveira (1997), nas Américas outros termos coletivos para falantes da língua Yorùbá já estavam em uso. Nas colônias espanholas, eram conhecidos como Lucumí. Na província brasileira da Bahia, eram chamados de Nagôs, um derivado de Ànagô, um subgrupo relativamente pequeno cujas terras ficam a oeste da área de Yewa. Como tantos outros africanos, cujas identidades específicas foram reconfiguradas em categorias mais amplas e amorfas, denominadas "nações" pelos traficantes de escravos lusófonos, os falantes de Yorùbá na Bahia passaram a se descrever como nação Nagô em contextos públicos e legais. Ao mesmo tempo, as identidades pré-diáspora persistiam no privado.

A ascensão dos Nagôs à predominância demográfica na Bahia coincidiu em grande parte com o surgimento do Candomblé (Castillo, 2021), religião que possui um modelo específico de organização sócio-religiosa de grupos dirigidos por uma classe sacerdotal, cuja autoridade suprema é popularmente chamada de mãe de santo ou pai de santo, que recebem, respectivamente, o título de Ialorixá ou Babalorixá entre as nações Nagô. Esses grupos se caracterizam por um sistema de crenças associadas ao fenômeno de transe provocado por divindades chamadas santos, que recebem o nome de Orixá entre

a nação Nagô. Outros grupos étnicos africanos presentes na Bahia, especialmente os falantes de Gbe e Bantu (conhecidos respectivamente como Jejes e Angola) também influenciaram o desenvolvimento do Candomblé. Estas raízes heterogêneas levaram ao surgimento de vários estilos de ritos, que passaram a ser referidos como nações do Candomblé: nação Jeje, nação Bantu e nação Ketu, este último de origem Nagô/Yorùbá e principal referência para Hugo Canuto na construção imagética e narrativa de Contos dos Orixás (Beniste, 2001).

O Candomblé pode ser compreendido como uma religião monoteísta, considerando uma possível estrutura hierárquica das divindades, porém, tendo em vista que a religião cultua várias divindades, também é possível compreendê-la como politeísta. Em cada uma das nações fundadoras há um deus, no entanto, esse deus supremo "distribui a manutenção de sua criação aos outros deuses" (Martins; Iwashita, 2017, p. 44). Devemos ainda mencionar que os terreiros de Candomblé se constituem enquanto locais de representação e valorização de espaço e força (potência) da religiosidade e da forma de resistência afro-diaspórica, na medida em que a diáspora não foi proposta, mas imposta aos africanos e seus descendentes (Gaia; Vitória; Roque, 2020).

As culturas religiosas de matriz africana no Brasil são fruto do encontro da unidade cultural africana descrita por Cheikh Anta Diop (2014) e, nas palavras de Robert Wayne Andrew Slenes (1992), descoberta pelos africanos escravizados em solo brasileiro. Acontece que, face à estrutura racista em que esse país se fundou, o diálogo entre culturas africanas foi singularizado pela eugenia, o que resultou no que Abdias do Nascimento (2016) denunciou como sendo uma folclorização da cultura negra no Brasil, alçada à condição de exotismo capaz de despertar o interesse e até mesmo o fascínio do branco colonizador, mas nunca capaz de compor uma estrutura de ruptura com o racismo no qual a nossa sociedade está assentada.

Como elucidado por Ronan da Silva Parreira Gaia e Fábio Scorsolini-Comin (2020), nesse processo, o Candomblé e as demais religiões de matrizes africanas foram simplificados, em oposição às suas complexas riquezas culturais resguardadas, por séculos, em seus terreiros. Como resultado disso, ainda recaiu sobre os povos de santo o peso da singularização calcada pelo racismo. Essa chamada simplificação não tinha por objetivo tornar esses ritos mais didáticos e próximos dos povos não africanos, como por muito tempo a literatura acerca do sincretismo religioso pregou nos estudos sobre a religião, mas justamente cercear a liberdade de culto dessas nações, em uma estratégia

de violência contra a sua instituição fundante, a religião. Ao promover essa simplificação, em um processo violento, também se extinguiu a sua essência. Lembra-se que, em certa medida, esse processo também tenha sido responsável pelas rupturas e descontinuidades que permeiam a tentativa de reconstrução da história das religiões afro-brasileiras em nosso contexto.

O combate ao racismo no Brasil conta hoje com um conjunto de legislações antirracistas fundamentais para o estabelecimento de uma política educacional de ações afirmativas, em diferentes níveis e modalidades de ensino, que visam reparar uma dívida histórica com os afrodescendentes e os povos indígenas. A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, e a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que acrescentou a mesma obrigatoriedade ao ensino de história das culturas indígenas, tornaram-se os artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Abriram-se novas perspectivas teórico-metodológicas indicando a necessidade de uma ruptura com o racismo epistêmico que produziu apagamentos das histórias de africanos, afro-brasileiros e indígenas dos livros didáticos e das salas de aula a partir da disseminação de uma visão euro centrada do conhecimento.

Sancionada em 2003 pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639 (que altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996), institui a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira. Márcia Moreira Pereira e Maurício Silva (2013), afirmam a importância da Lei para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois além de ampliar o vasto conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações com o percurso histórico brasileiro. Sobre o processo de sancionamento, os autores declaram que:

> Antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultado dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos acrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva (Pereira; Silva, 2003, p.3).

Na década de 1990 ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares que, segundo Lucimar Dias (2005), reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram a

Brasília com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (Dias, 2005). Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei. Segundo a lei, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Entretanto, todas as disciplinas da estrutura curricular estão aptas a contê-la em seus programas (Brasil, 2003).

Assim, sob essa perspectiva, pensamos no quadrinho como uma linguagem educadora, especificamente sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, englobando os parâmetros da lei Federal 10.639/2003. Canuto diz em seu *site* as conquistas que sua obra adquiriu, mas reforça que o mais importante é o acesso do público a um produto capaz de transformar ideias pré-concebidas acerca de África e sua participação na formação histórico-cultural do Brasil. Como destaca:

> Hoje, as artes e a HQ são utilizados nas salas de aula como instrumento de educação, estão no acervo de instituições como o *Smithsonian's National Museum of African American History and Culture*, em Washington, EUA e em breve ganharão sua versão em inglês. Porém, mais importante é o fato de o livro estar presente nas casas, terreiros e principalmente no coração do público, servindo ao seu maior propósito – ser instrumento de arte, reflexão e transformação de percepções sobre o grande legado das civilizações africanas e sua descendência na formação histórica, cultural e espiritual do povo brasileiro.

Após a exposição dos eixos que norteiam nossa fonte *Contos dos Orixás:* a ancestralidade brasileira advinda da cultura Yorùbá, e a promoção de uma educação antirracista pautada na lei 10.639/03, nos deparamos com o seguinte questionamento: como a obra de Hugo Canuto pode ser incluída, compreendida e apreendida no ensino de História da África e Cultura afro-brasileira? Além de que, como as figuras heroizadas dos Orixás podem auxiliar a abordagem educativa das religiosidades ancestrais africanas? De que maneira as histórias em quadrinhos podem colaborar com a proposta de um conhecimento além das fronteiras eurocêntricas? Levaremos em consideração como a mescla estética das referências à cultura Yorùbá e a ritualística do Candomblé, com as referências às histórias em quadrinhos *mainstream* (aqui destacando as que advêm da hegemonia estadunidense), pode contribuir para uma boa recepção da temática em sala de aula, além de como o contexto social e cultural de Hugo Canuto, sua vivência como

um homem negro, candomblecista e ilustrador de quadrinhos no Brasil, o influenciou na construção da obra.

Referências

BENISTE, José. *As águas de Oxalá*. Editora Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. *Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01.
(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)

BRASIL. *Mensagem nº7, de 9 de janeiro de 2003.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01.
(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07- 03.htm)

CANUTO, Hugo. Contos dos Orixás. Salvador: Selo independente, 2019.
DE OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes. *Quem eram os negros da Guiné?* A origem dos africanos na Bahia. Afro-Ásia, n. 19-20, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003. In: *Educação do negro e outras histórias*. Brasília: SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49-62.

DIOP, Cheikh Anta. *A Unidade Cultural da África Negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica*. 2. ed. Trad. Silvia Cunha Neto. Angola: Pedago, 2014.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; SCORSOLINI-COMIN, Fábio. Candomblé Ketu e o sincretismo religioso no Brasil: perspectivas sobre as representações de Òṣàlá na diáspora. *Memorandum: Memória e História em Psicologia,* v. 37, 2020.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; DA SILVA VITÓRIA, Alice. Orixás, Inquices e Voduns: as nomenclaturas e etnias dos sagrados nos candomblés Ketu, Bantu e Jeje. *Revista Calundu,* v. 5, n. 1, 2021.

MARTINS, Alan Christian Pedroso; IWASHITA, Pedro K. Sincretismo: uma relação entre o catolicismo e as religiões afro-brasileiras. *Revista Eletrônica Espaço Teológico,* vol. 11, n. 20–julho/dezembro, p. 38-54, 2017.

NASCIMENTO, A. (2016). *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo*
SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. *Tempo de Histórias*, n. 22, p. 125-135, 2013.

SLENES, R. W. (1992). "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, 12, 48-67. *mascarado.* São Paulo: Perspectiva.

História da Educação e Ensino de História: interfaces na formação dos professores de História

Jackeline Silva Lopes[184]
Cristina Ferreira de Assis[185]
Gilmário Moreira Brito[186]

1. Ponto de partida

As interfaces entre os campos de estudos do Ensino de História e da História da Educação estão em franca expansão na produção acadêmica nacional, uma vez que o primeiro se situa em um "lugar de fronteiras", possuindo limites teóricos e metodológicos próprios (MONTEIRO e PENNA, 2011). Esse entrecruzamento pode ser evidenciado em grupos de discussão/trabalho/estudo, ou em Simpósios Temáticos relacionados a estes campos tanto nos eventos da grande área de História organizados pela Associação Nacional de História (ANPUH), quanto nos eventos da área de Educação organizados e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[187], além da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Por sua vez, esse lugar fronteiriço também pode ser identificado no Eixo Temático sobre Disciplinas Escolares e Ensino de História da Educação no Congresso Brasileiro de História da Educação organizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Nesse "entre-lugar", o Ensino de História tem sido pensado nas disputas em diferentes temporalidades,

[184] Mestre em Educação, Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC-UNEB).
[185] Mestre em Educação, Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC-UNEB).
[186] Doutor em História Social (PUC/SP), Pós doutor em Educação (PPGED/ UESB). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (DEDC/UNEB) e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC-UNEB).
[187] A ANPUH possui um Grupo de Trabalho Permanente em História da Educação e outro em Ensino de História e Educação e, no XXXII Simpósio Nacional de História (2023) por ela organizado, ofertou 10 Simpósios Temáticos de Ensino de História, um específico de História da Educação, além de trabalhos de História da Educação publicados em outros simpósios inespecíficos, como no de História e Patrimônio e no de Cultura escolar. Já a ANPED, possui um Grupo de Trabalho específico em História da Educação e agrega diversos pesquisadores de Ensino de História nos Grupos de Trabalho de Didática e de Currículo, tendo reunido dezenas de trabalhos dos dois campos na sua 41ª Reunião Nacional da ANPED (2023).

envolvendo a definição da História que deve ser ensinada/aprendida, suas metodologias de ensino-aprendizagem, e os materiais didáticos que dão suporte, além da formação docente para a construção desses processos. Assim, parte das discussões presentes foi apresentada no XIII Perspectivas do Ensino de História, que teve como tema central "Ensino de História - territórios, saberes e afetos". O evento realizado pela ABEH em outubro de 2023 reuniu professores, pesquisadores, estudantes e demais interessados dos diferentes territórios do Brasil na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com sua sede na cidade de Diamantina (MG). Nessa ocasião, os autores do presente debate enfatizaram a relevância da formação de professores e pesquisadores, tendo como ênfase as interfaces entre os campos do Ensino de História e da História da Educação na formação de professores de História. Assim, a proposição desse texto emerge das vivências experienciadas em três universidades estaduais baianas: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nesses lugares, os autores atuam na formação de professores de História, lecionam disciplinas do eixo de formação docente e possuem pesquisas cadastradas em interface com a História da Educação.

A fim de justificar a relevância desse trabalho, observou-se que na Bahia, desde 2015 há um espaço de discussões específico que vem ganhando força nos Encontros Estaduais de Ensino de História organizados pelo Grupo de Trabalho em Ensino de História e Educação da ANPUH. Trata-se de um simpósio sobre História da Educação, que vem reunindo pesquisadores de Grupos de Pesquisa, que vêm produzindo trabalhos nesta interface, a exemplo: do Grupo de Estudos Educação, História, Culturas e Linguagens (GEHCEL), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, do qual os autores fazem parte; do Grupo de Pesquisa em Ensino de História (GPEH), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da UEFS; e do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED), vinculado ao Departamento de Ciências da Educação da UESC, que possui uma linha de pesquisas sobre "População Negra na Bahia – História da Educação e Ensino de História"; dentre outros, os quais vêm desenvolvendo trabalhos nas áreas de História do Ensino de História e da Formação Docente em História.

Parte das lacunas e desafios motivacionais que motivaram a estruturação dessa proposta incide no modo (e nas ausências) sobre como as discussões envolvendo a História da educação repercutem na formação dos futuros professores de História durante a trajetória universitária. Atuando como docentes em três das quatro universidades

estaduais da Bahia – UNEB, UEFS e UESC – na formação de professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História, ministrando componentes curriculares de História da Educação e Prática e metodologia de Ensino/Estágio em História, percebemos que estas interfaces que vêm se construindo entre a História da Educação e o Ensino de História no ambiente acadêmico pouco têm repercutido na inserção das discussões que delas emergem na formação de professores de História e no saber histórico escolar na Bahia. Isto pode ser evidenciado na inexistência ou existência recente da disciplina História da Educação como obrigatória na formação dos professores de História em algumas das Universidades Estaduais.[188] Outro indício é a dificuldade em identificar pesquisas, como estudos monográficos, que versem sobre o Ensino de História e sobre a História da Educação. Deste modo, compreendemos que no processo formativo de professores há um número limitado e reduzido de articulações entre esses dois campos de estudos e pesquisas.

Considerando tratar-se das experiências nas referidas universidades, incluindo as limitações dessa proposta, a breve apresentação acima nos impulsiona a problematizar: como construir interfaces entre a História da Educação e o Ensino de História na formação de professores e na elaboração de saberes históricos escolares?

Buscando dialogar sobre esta indagação, as perspectivas teórico-metodológicas desse estudo fundamentam-se em duas dentre as inúmeras interfaces possíveis: a história da disciplina escolar História e a história das instituições educacionais. Para tanto, partimos do diálogo com referências que teorizam sobre formação docente (TARDIF, 2014), o saber histórico acadêmico e escolar (MONTEIRO e PENNA, 2011) e a cultura escolar (JULIA, 2001), entrecruzando-as com reflexões pautadas em nossos saberes experienciais. Consideramos "saberes experienciais", aqueles específicos que se desenvolvem no trabalho cotidiano, brotando da experiência e sendo por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2014, p. 39). Assim, o debate estrutura-se em dois momentos. Inicialmente, faremos uma apresentação sobre a formação docente

[188]Até o ano de 2018 a disciplina História da Educação sequer era obrigatória na formação dos Professores de História da UEFS e raramente era ofertada como optativa. Hoje ela é de oferta obrigatória. Já na UESC, desde o referido ano, a disciplina História da Educação consta como optativa. Na UNEB, por conta da multicampia, o curso presencial de Licenciatura em de História está presente em oito campus e compartilham de um mesmo currículo, que se organiza por eixos/áreas/disciplinas, onde os eixos e áreas têm carga horária e ementas pré-estabelecidas, porém cada campus tem autonomia para definir as disciplinas. Nessa universidade levantamos que, em 2023, somente quatro campus possuíam a disciplina História da Educação no seu currículo - duas delas em conjunto com Filosofia, além da disciplina História e Ensino de História em um deles.

e os diferentes saberes na cultura escolar. Em um segundo momento, partimos do entrecruzamento entre os campos da História da Educação e do Ensino de História para pensar a formação de professores e a construção dos saberes históricos escolares, a partir de duas possibilidades: a história da disciplina escolar de História e a história das instituições educacionais.

2. Formação docente e construção de diferentes saberes na cultura escolar

Desde os finais do século XIX, no processo de disciplinarização da História, prevaleceu a concepção de que para ensiná-la bastava dominar conteúdos relacionados à cultura erudita/sacra/eurocentrada hegemônica, na qual a história a ser ensinada seria a da civilização e a do Brasil, com um caráter patriótico, moral e cívico (BITTENCOURT, 2019). Naquele contexto, pouco se discutia sobre as metodologias de ensino[189], posto que a "forma escolar" priorizava o método de ensino/aprendizagem instrucional, baseado na transmissão/recepção/reprodução de conteúdos, e a ciência história positivista hegemônica, pautada em "verdades históricas"/ "fatos", não possibilitava a diversidade de interpretações, havendo apenas uma narrativa a ser transmitida/memorizada. Essa discussão largamente apresentada e consolidada por pesquisadores do currículo de História, não será retomada em sua completude neste espaço, mas para compreender os desafios e mudanças do ensino de História no século XX é recomendável recuperar esse contexto, ainda que brevemente.

Mais recentemente, desde os enfrentamentos políticos até a redemocratização no Brasil, na década de 1980, o ensino de História tornou-se alvo de hostilidades, haja vista que a disciplina escolar atua na formação de cidadãos críticos e reflexivos, ainda que não isoladamente. As atenções dos professores de história, acadêmicos e da educação básica, bem como a onda de reformas curriculares que marcou a ascensão dos primeiros governadores eleitos democraticamente pós-ditadura, sofreram também os impactos das novas correntes historiográficas (Social Inglesa e Cultural dos Annales) e de novas teorias do currículo (pós-estruturalistas, pós-colonialistas, pós-modernas), além das lutas pela universalização da educação básica, que diversificaram e ampliaram ainda mais o público escolar.

[189] Aqui, em concordância com Bittencourt (2019), optamos por discutir metodologias, e não métodos, pois estes últimos são os modos pelos quais os conteúdos são apresentados aos alunos, enquanto aquelas vão além, pois se fundamentam nos interesses e finalidades atrelados a uma determinada ciência e consistem em colocar ação nas finalidades impostas à escola a partir das disciplinas escolares.

Nos diferentes tempos históricos, uma problemática permanece presente: o que é preciso saber para ensinar História? Refletindo sobre essa questão, Flávia Caimi (2009) cravou uma frase que já se tornou um provérbio entre os especialistas da área: "para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João" (CAIMI, 2009, p.71). Apesar de aparentemente simples, há nela grande complexidade mediante a rede de significados por trás dos vocábulos ensinar, história e sujeitos históricos, aí representados em João: onde, para quem, o quê, como e para quê ensinar? Que histórias? Como incorporar os interesses/necessidades da pluralidade de sujeitos a quem ela se destina?

Comecemos refletindo sobre *onde* ensinar. A escola, tal qual se conhece até hoje, nasce no século XVII, marcando uma ruptura com os padrões prevalecentes de transmissão cultural, que passa a realizar-se em um lugar distinto de todos os lugares até então existentes da sociedade, numa temporalidade própria e sob a condução de mestres de um novo ofício, o de ensinar. O saber assim ministrado é também exercitado, avaliado e por fim certificado e tais aspectos tornam-se distintivos entre essa instituição e outros espaços de difusão cultural (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001).

Nessas escolas desenvolve-se uma cultura própria: a cultura escolar, entendida por Julia como

> um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11).

Dialogando com Julia (2001) é possível perceber que a escola não assume um papel passivo e não se apropria diretamente das normas regulamentares, das legislações e dos materiais que chegam até aquele espaço. Trata-se um ambiente de múltiplas facetas e tensões, onde sujeitos se apropriam dos diferentes modos da cultura interna e externa à escola e conferem diferentes significados e aprendizados para a vida prática.

O currículo escolar se constitui como instrumento de expressão desta cultura escolar, uma vez que ele incorpora não apenas os conteúdos a serem ensinados e apreendidos, mas também ideias e práticas, experiências dos professores e estudantes, acumuladas em outros espaços, tarefas, habilidades e valores a serem dominados, que são costurados numa rede de subjetividades em cada escola. Ademais, ele é fruto de um

processo historicamente condicionado de seleção *do para quem, o quê, como* e *para quê* ensinar, de acordo com as forças dominantes numa determinada sociedade e, portanto, em meio a conflitos e disputas entre aqueles que o elaboram, incidindo na reprodução e na transformação social, o que o torna um "território político contestado", no qual há várias teorias disputando qual episteme deve ser priorizada (SACRISTAN, 2000; LOPES, 2006; e SILVA, 2005).

Já os saberes escolares ou curriculares, dentre esses, os históricos, não são uma reprodução do saber acadêmico e tão pouco dos Programas Curriculares Nacionais. Segundo Gabriel (2019) os saberes que perpassam o ambiente escolar com seus conteúdos, programas, materiais didáticos, sistemas e normas escolares, possuem um lugar social e constroem-se historicamente, no cotidiano da escola. Assim, a expressão saber escolar precisa ser compreendida como múltipla e diversa, uma vez que os saberes estão imersos em uma cultura própria da ambiência escolar. Como tais saberes, juntamente com os disciplinares/acadêmicos e os experienciais, constituem "as múltiplas dimensões que englobam os saberes docentes", a formação inicial acadêmica não é a única responsável pela sua construção, mas lhe é fundamental, pois oferta os saberes de referência que possibilitam interconexões entre os acadêmicos e os escolares (TARDIF, 2014).

A partir dos diálogos com os referidos autores e considerando a importância da formação inicial na construção dos saberes docentes, compreendemos ser necessária a inserção dos debates em torno da história do currículo e das metodologias de ensino na formação dos licenciandos em História em interlocução com as diferentes tendências epistêmico-teórico-metodológicas, que impactaram nos modos de ensinar/aprender e as disputas envolvendo as definições de conhecimento histórico, aprendizagem histórica e as políticas formativas das licenciaturas na área no Brasil. Neste sentido, a disciplina História da Educação na formação de professores tem muito a contribuir, não apenas no processo constitutivo destes docentes, como, por desdobramento, na própria construção do saber histórico escolar. Essa inserção parte da estratégia de possibilitar a compreensão do lugar social das disciplinas e da construção histórica do currículo escolar, com seus conteúdos, materiais didáticos, sistemas e normas. Ademais, também possibilita que os professores em formação reflitam a sua própria historicidade na educação, como parte de um processo de construção de sua identidade pessoal e/ou profissional, percebendo o caráter mutável do currículo escolar e o protagonismo dos docentes e estudantes nestas mudanças, motivando sua ação crítica na construção de escolas/universidades mais

atentas às realidades sociais (NÓVOA, 1997). Acrescente-se ainda que o reconhecimento da Educação, das instituições escolares e de seus materiais didáticos como patrimônios histórico-culturais, auxilia na conscientização da necessidade de preservá-los.

3. Interfaces entre História da Educação e Ensino de História: algumas possibilidades sobre a história da disciplina de História e história das instituições

Partindo das considerações anteriores, a discussão seguinte pretende estabelecer possíveis interfaces entre os campos do Ensino de História e da História da Educação pensando a formação de professores e a construção do saber histórico escolar, a partir de duas possibilidades: a história da disciplina escolar História e das instituições educacionais.

Na interface entre a História da Educação e o Ensino de História, a partir da década de 1990, emergem estudos sobre a historicidade da disciplina escolar história que, em diálogo com Chervel (1990), buscam compreender o ensino de História alinhado ao conjunto de experiências nas escolas e nas salas de aula, considerando as singularidades desses espaços em cada tempo, assim como a construção e a difusão do conhecimento histórico escolar.

Dentre estes estudos, os objetos de pesquisa priorizados vêm sendo a história do currículo (BITTENCOURT, 2005; FONSECA, 1993) e dos materiais didáticos (CHOPPIN, 2009; GALVÃO E BATISTA, 2008) em seus processos e modos de produção do conhecimento escolar, envolvendo dimensões políticas, pedagógicas e epistemológicas. Para tanto, dialogam com as teorias críticas e pós-críticas do currículo, em especial as de abordagem pós-estruturalista e pós-colonialista, e incorporam categorias de análise como poder, ideologia, identidade, sujeitos, cultura, linguagens e diferenças. Esses diálogos, por sua vez, são promovidos a partir da ciência histórica articulada ao saber docente e ao saber ensinado.

Tais estudos evidenciam que a disciplina história possui uma historicidade própria, sofrendo transformações a cada tempo/espaço. Até o século XIX, entre os saberes históricos ensinados, prevalecia uma história sagrada católica ministrada pelo método instrucional. Entretanto, a partir do Império, institucionaliza-se a disciplina escolar História, incorporando saberes históricos da civilização e nacionalistas, livros didáticos e o método mnemônico. Já na década de 1930, quando o ensino primário se populariza, o currículo escolar passa a incorporar no primário os Estudos Sociais, que incorporavam os saberes históricos, porém restritos a datas comemorativas e heróis, e no secundário

mantém-se a história da civilização e nacionalista, incorporando apenas as metodologias ativas e o uso de iconografias e narrativas biográficas (BITTENCOURT, 2019).

Na década de 1960, sob a influência dos cursos de Pós-Graduação em História emergentes, ensaia-se uma mudança a fim de focar na aprendizagem e na formação socioidentitária dos "sujeitos históricos" a partir das influências do método dialógico freiriano (FREIRE, 1987) e do uso de novos materiais didáticos (filmes, mapas, fontes iconográficas e museológicas). Mas este movimento é sufocado pela Ditadura Militar, que extingue a disciplina escolar História no ensino primário e no ginásio, reduzindo esses saberes aos Estudos Sociais.

Conforme já mencionado, é somente na década de 1980, no contexto de redemocratização e reformas curriculares que a disciplina de História sofre significativas transformações no Brasil. Sob a influência da nova historiografia sociocultural, busca-se a inclusão dos "excluídos da história" nos currículos escolares, através da história crítica (que organiza os conteúdos a partir dos modos de produção, mas buscando reinterpretar/desconstruir as narrativas históricas "tradicionais" pela ótica dos socialmente oprimidos) ou da história temática (que organiza os conteúdos a partir de temas relacionados à cultura em diferentes temporalidades e espacialidades e analisá-los à luz de diferentes fontes produzidas por sujeitos diversos, consequentemente, diversificando as narrativas históricas). Para tanto, amplia-se a incorporação do método dialógico freiriano e amplia-se o hall de recursos didáticos como fontes orais e autobiografias (BITTENCOURT, 2019).

Frente a tantas transformações que a História ensinada sofreu no Brasil, as relações entre estas transformações e a política nacional e os impactos delas sobre a formação das consciências históricas da população brasileira escolarizada, consideramos fundamental incluir o estudo da historicidade desta disciplina na formação dos professores de história e de pedagogia, objetivando: 1 - Compreender a construção histórica da disciplina história, percebendo a relação entre suas transformações e os diferentes contextos políticos, econômicos, sociais e culturais nacionais, bem como as disputas sociopolíticas em torno dele; 2- Identificar as permanências dos currículos/métodos histórico-escolares anteriores nos currículos atuais (especialmente na BNCC), refletindo suas consequências; 3 - Refletir sobre os desafios postos ao ensino de História na atualidade e sobre sua atuação profissional docente diante deles, percebendo-se como agente neste processo através dos atos de currículo. Esse processo pode ser realizado através da inclusão dos saberes preferencialmente nos componentes curriculares

de História da Educação durante o processo formativo dos professores de História. Através dessa interface, sugere-se que as discussões envolvendo os currículos escolares, a didática da História, a política e a gestão educacional, se articulem com as análises de fontes, como materiais e livros didáticos, depoimentos orais, planos de curso, programas e políticas curriculares estaduais e nacionais.

Também os estudantes da educação básica poderiam acessar esses conhecimentos nas escolas, a fim de: 1 - refletir sobre as finalidades do ensino de História e as contribuições formativas desta disciplina, podendo despertar maior interesse por ela; 2 - desmistificar a História e o livro didático como verdade, percebendo-os como produto humano e fruto de disputas; 3 - identificar as permanências dos currículos/métodos histórico-escolares anteriores nos currículos atuais, refletindo suas consequências; e 4 - perceber-se como agente na construção do currículo de história através dos atos de currículo.

A inclusão desses saberes no currículo escolar poderia se dar como conteúdos relacionados aos fundamentos teórico-metodológicos da disciplina, ou como temas a serem abordados durante os estudos de Brasil Império, para discutir, por exemplo, a formação da identidade nacional, e Brasil República, para discutir sobre os movimentos sociais e lutas pela educação e pelo ensino de História para a conscientização e inclusão social. Em ambos os casos, poder-se-ia fazer uso fontes, como materiais/livros didáticos e depoimentos orais, por exemplo.

A partir de experiências que acumulamos como docentes da educação básica, consideramos muito produtivo, por exemplo, o exercício de comparar as abordagens de um mesmo "conteúdo escolar" em livros didáticos de diferentes temporalidades ou o diálogo entre os estudantes e professores de história aposentados sobre as mudanças nos conteúdos e métodos de história que vivenciou ao longo de sua formação.

Partindo para a segunda interface a apresentada, estão os estudos sobre a história das instituições educacionais, as quais traduzem

> toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantém em funcionamento para fins de permanência e mudança social. (MAGALHÃES, 2004, p. 15)

Tais instituições são, portando, produtos da vida social humana que nascem interligadas à realidade social, política, econômica e cultural para fins de permanência e mudança social e se institucionalizam através da sistematização e normatização do

processo educativo. Estes sistemas e normas, por sua vez, não são estanques, pois os diferentes comportamentos, representações e projetos dos atores sociais que as constituem lhe imprimem um caráter flexível, de permanente mutação, fazendo delas

> organismos vivos cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante". (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Ao mesmo tempo em que mudam, elas também corroboram para a transformação da realidade material e sociocultural de contexto, se complexificando espaço-temporal, pedagógica e organizacionalmente -, e construindo identidade e cultura próprias a partir de elementos materiais e humanos diversos que nela se relacionam e disputam projetos.

Magalhães (2004), Gatti Júnior (2006) e Sanfelice (2009) convergem na defesa de uma abordagem historiográfica que entrelace educação, história e instituição. Esta perspectiva, segundo eles, requer uma análise que transite entre a macro e a micro-história, adotando uma abordagem meso. Tal enfoque permite não apenas uma visão ampla das estruturas e contextos educacionais, mas também uma imersão nos detalhes e particularidades das práticas e atores envolvidos. Assim, é possível aprofundar-se nos comportamentos, representações e projetos individuais dos sujeitos, bem como compreender a dinâmica interna dos processos educativos e o papel dos agentes institucionais. Nesse sentido, investigar as minúcias das singularidades escolares não implica perder de vista a interrelação entre escola e sociedade. Pelo contrário, é fundamental captar o movimento e a tensão entre o singular e o universal, reconhecendo as diversas formas pelas quais as instituições educacionais se articulam com seu entorno social e cultural.

Vale destacar que as inovações recentes na historiografia da educação possibilitaram a multiplicação e diversificação dos estudos sobre a história das instituições educacionais nas três últimas décadas, pluralizando-as e ampliando o leque de abordagens e de categorias de análise. Dentre os tipos de instituições educacionais estudados, estão as de: formação, como escolas, universidades, internatos; base, como a família, a tribo; de produção e mobilização, como partidos, sindicatos, associações, grêmios, lojas maçônicas; de produção e distribuição, como empresas, condomínios; e holísticas e integrativas, como sociedades privadas, fundações. Já as abordagens sobre as instituições incluem a relação entre o contexto histórico geral e políticas educacionais em sua criação, a história de vida dos sujeitos que nelas se envolveram em as relações com

seu entorno, e a identidade institucional. Para isso, se mobilizam categorias de origem, criação, construção e instalação, como: prédio; tempo; currículo; modelo pedagógico; manuais escolares; público; dimensões; professores e funcionários; saber; e cultura escolar (NOSELLA e BUFFA, 2008; GATTI JÚNIOR, 2007; SANFELICE, 2009; MAGALHÃES, 2004).

Entendemos que a história das instituições educacionais deva ser inserida nos cursos de formação de professores e não apenas nas licenciaturas de História, objetivando: 1 - compreender as funções sócio-econômico-cultural dessas instituições na sociedade e na comunidade em que estão inseridas e as lutas sociais pela sua implantação e permanência; 2 - identificar os conflitos que lhe são inerentes e seus efeitos sobre a identidade e cultura escolar, inclusive sobre seus currículos; 3 - perceber-se como agente social neste fazer universidade/escola, impactando, assim, no seu processo de identificação e engajamento com a instituição; 4 - desenvolver competências e habilidades no manuseio de fontes para também empreender estes estudos no seu exercício docente na educação básica.

Para tanto, pode-se incluir tais estudos no âmbito da disciplina História da Educação ou como subtemas de discussão. Como método, pode-se adotar a revisão bibliográfica ou a análise de fontes como: estatuto; regimento; resoluções e instruções normativas da instituição; história oral com atores sociais que atuam ou atuaram nas instituições; atas; panfletos e folhetins dos movimentos estudantis docentes e técnico-administrativos; atas de reuniões de Conselhos; jornais locais; fotografias; vídeos; e fontes materiais como acervos de placas condecorativas, prédios, mobiliários, etc.

Também consideramos ser possível aos docentes incluir o estudo das instituições educacionais entre os saberes históricos escolares da educação básica, permitindo, assim: 1 - perceber as motivações políticas, sociais e individuais para com a escola, bem como as lutas sociais pela sua implantação e permanência; 2 - Refletir os impactos destas disputas sobre a infraestrutura e os currículos escolares; 3 - Despertar sentimento de pertença e maior engajamento na comunidade escolar, contribuindo também para a conservação de seu patrimônio.

Isso pode ser feito através de recortes temáticos dentro de conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular e no planejamento escolar, relacionados à história do Brasil no período imperial e republicano e à história Local ou a partir de projetos pedagógico interdisciplinares, também fazendo uso análise das fontes supracitadas.

Outra opção é a construção de museus escolares, uma iniciativa que vem sendo adotada em diversas cidades do Brasil[190], nas quais a comunidade organiza acervos da cultura material escolar, sob a coordenação de gestores escolares e/ou docentes. Essa ação vem servindo tanto como fonte para pesquisas acadêmicas de historiadores, como para a realização de uma educação patrimonial e para a preservação da memória institucional. Os interessados nesta possibilidade podem instruir-se sobre como empreendê-la através de um manual produzido em 2019 pela Universidade de Londres e pelo Jardim Botânico Real de Kew[191].

4. Considerações parciais

Construir interfaces entre os campos da História da Educação e do Ensino de História para a formação de professores e a elaboração de saberes históricos escolares foi o objetivo central e motivador desse debate. Consideramos que o estudo de interfaces entre esses campos teórico-metodológicos pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica de docentes e estudantes da educação básica. Por isso, defendemos que esse entrecruzamento ocorra tanto na formação inicial dos professores, assim como nos currículos escolares de História. Para isso, o texto apresentou desafios nas universidades estaduais baianas e algumas possibilidades – dentre as inúmeras possíveis - que ilustram o quão profícua pode ser esta inclusão.

No que tange às interfaces entre a História da Educação e o Ensino de História acerca da história da disciplina, as discussões realizadas demonstraram a importância de incluir o estudo da historicidade da disciplina de História na formação dos professores de História e de Pedagogia. Essa inclusão visa proporcionar uma compreensão mais profunda da construção histórica da disciplina, destacando as relações entre suas transformações e os diferentes contextos políticos, econômicos, sociais e culturais do país, bem como as disputas sociopolíticas que a permeiam. Adicionalmente, os estudantes da educação básica também podem se beneficiar da inclusão desses conhecimentos no currículo escolar. Isso permite que reflitam sobre as contribuições formativas dessa

[190]Alguns dos exemplos de Museus escolares Brasileiros: Museu da Escola Catarinense em Florianópolis – SC, Museu da Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro no Rio de Janeiro – RJ e o Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto em Belo Horizonte-MG.

[191]O manual pode ser encontrado na íntegra em língua inglesa. Ver mais em: https://intranet.royalholloway.ac.uk/geography/documents/pdf/mobile-museum/curating-a-school-museum-2.pdf , ou através de um breve resumo elaborado pela Revista *Porvir – inovações em Educação*, disponível em: https://porvir.org/como-criar-um-museu-escolar-para-engajar-os-estudantes/

disciplina, além de desmistificar fatos da História e dos livros didáticos como verdades absolutas, percebendo-os como produtos humanos sujeitos a disputas.

Já o debate em torno das interfaces entre a História da Educação e o Ensino de História acerca da história das instituições, visou demonstrar as complexas funções sócio-econômico-culturais dessas instituições na sociedade e nas comunidades locais, assim como as lutas sociais que permeiam sua implantação e permanência. Além disso, os diálogos apresentados possibilitam explorar os conflitos inerentes a essas instituições e seus impactos na identidade e cultura escolar, incluindo os currículos. Além disso, é viável que os docentes incluam o estudo das instituições educacionais como parte dos saberes históricos escolares na educação básica, contribuindo para o entendimento das motivações políticas, sociais e individuais em relação à escola.

Entendemos que não se trata de uma tarefa espontânea a ser assumida nem pelas universidades nem pelas políticas educacionais em tono da disciplina de História. Há desafios presentes, como a desorganização dos arquivos das instituições educacionais e a dificuldade de acesso a livros e materiais didáticos mais antigos, frutos da reduzida atenção à educação patrimonial, especificamente em torno dos arquivos e acervos escolares. Por outro lado, a construção e a manutenção de arquivos de memória, como memoriais e museus escolares, bem como de Laboratórios de Ensino de História, a exemplo dos existentes em algumas universidades estaduais baianas - UEFS, UNEB - Campus XVIII, vêm possibilitando a formação de acervos da cultura material escolar, ampliando, assim, a oferta de fontes para a realização desses estudos.

Referências

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; CONTIJO, Rebeca. (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.

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

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação,* ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan/abr. 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas. Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Dicionário de Ensino de História***.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In*:* FONSECA, Thais Nívea de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. *História e historiografia da educação no Brasil.* 1ª Ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 288p.

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, jan./jun. 2007, p. 172-191.

_____. Percursos da pesquisa em História da Educação e formas de compreensão das instituições escolares. *Histedbr – Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira.* Campinas-SP: Histedbr, 2006, p. 1-22. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/decio_gatti_junior_artigo.pdf, acessado em 13/12/2023.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação.* n. 1. Campinas, 2001, p. 9-44. In:http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y , acessado em 12/09/2021.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos.* São Paulo: Cortez, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade,* v. 36, 2011, pp. 191-211.

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar? *Caderno de pesquisa: pensamento educacional.* V. 3, N. 5, jan/jun 2008, pp. 13-31, Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq5/2_instituicoes_cp5.pdf, acessado em 20/01/2023.

SACRISTÁN J. G.. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. *Compreender e transformar o ensino.* 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 119-148.

SANFELICE, José Luis. História e historiografia de instituições escolares**.** *Revista HISTEDBR On-line***.** Campinas, n.35, p. 192-200, set.2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639622 ,

Acessado em 10/11/2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista,* Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Entre pesquisas e currículos: onde está o/a professor/a de História do Ensino Médio?[192]

Guilherme Henrique da Silva[193]
Marizete Lucini[194]

1. Uma expressão impressionista

Mais de 400 comentários em arquivos pdf. Marcações em amarelo, vermelho, verde, cinza, azul, laranja. Um exemplo fiel de uma paleta de cores acadêmica, fosca e sem brilho, mas tem cor. Não tem legenda, as cores são marcações daquilo que despertou interesse. É relevante? Espalha-se cor. Em certa medida, brinca-se de pintar. Fazendo das inúmeras tabelas, colunas de siglas e citações, uma expressão impressionista, "Meu conceito parece, à primeira vista; Um barrococó figurativo neo-expressionista; Com pitadas de arte nouveau pós-surrealista; calcado da revalorização da natureza morta."[195]

Abre -se caixas de comentários, *Ctrl C* e *Ctrl V*, copia e cola já não se sabe mais o que, "Mas o pulso, ainda pulsa"[196]. *Ctrl Z* para desfazer comentários, talvez não mais necessários. E assim segue – se a leitura. Muita coisa já sabida, muitas leis conhecidas de cor e salteada 9.394, 10.639, 11.645 ...alguns cruzamentos ainda não vistos, assim como algumas posições teóricas de autores/as ainda não conhecidos. Abrem-se mais caixas de comentários. Espalha-se cor. É relevante. "Pra entender um trabalho tão moderno; É preciso ler o segundo caderno; Calcular o produto bruto interno; Multiplicar pelo valor das contas de água, luz e telefone; Rodopiando na fúria do ciclone, Reinvento o céu e o inferno."[197]

---

[192] Esta produção é uma continuação do texto "Construindo em rede: A Reforma do Ensino Médio por meio da revisão de literatura, aspectos iniciais" publicado em julho de 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18182 .

[193] Universidade Federal de Sergipe. E-mail: Guilherme.henrique@msn.com

[194] Universidade Federal de Sergipe. E-mail: Marizetelucini@gmail.com

[195] BALEIRO, Zeca. Bienal, MZA Music, 1999. Disponível em: https://m.letras.mus.br/zeca-baleiro/73692/

[196] ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BELLOTTO, Tony. O Pulso, Warner Music Brasil, 1990. Disponível em: https://m.letras.mus.br/titas/48989/

[197] BALEIRO, Zeca. Bienal, MZA Music, 1999. Disponível em: https://m.letras.mus.br/zeca-baleiro/73692/

Adentro tantas escolas, que fisicamente falando, jamais poderei percorrer esses caminhos com pernas, mas com as palavras tenho estado de norte a sul e de leste a oeste. Muros extensos, portões fechados, bairros populares, bairros na periferia em grandes centros urbanos ou em cidades do interior. Escolas situadas, localizadas e demarcadas, viram agora campo de pesquisa. Troca-se os nomes. Tenho andado sob palavras. "Desmaterializando a matéria; Com a arte pulsando na artéria; Boto fogo no gelo da Sibéria; Faço até cair neve em Teresina; Com o clarão do raio da silibrina; Desintegro o poder da bactéria."[198]

Sobe escada, desce rampa, correria no pátio, salas lotadas, bate sinal, troca de horário, sai estudante, entra professor/a; pega livro, caderno e lápis. Apresenta-se: "Essa é uma pesquisa sobre o novo ensino médio, gostaria de ouvir de vocês, o que tem achado da nova estrutura". Manifestações insubmissas! "Tá difícil"; "Tá indo"; "O que escolher?"; "Não sei o que quero ser"; Sentimentos partilhados, percepções similares dão o tom nos encontros das vozes estudantis. Aprendo com essas insubmissões. Fico me questionando, como fazer da tal revisão um processo não mecânico, que toque o leitor, como fui tocado pelas pesquisas? Eu quero brincar com as palavras, assim como faço com as cores.

Doutorado. Tese. Revisão de Literatura. Descritor 1,2,3 e 4. Além de marcos temporais, descobri, que sei de cor e salteado o caminho para chegar às escolas, aos estudantes, aos/as professores/as, que compõem as pesquisas selecionadas. **Mas ainda falta**. **Ainda não consigo ver as cores**. Volto-me para a estante amarela de livros e procuro por mais suspiros de vidas. Reencontro um título: A vida que ninguém vê, de Eliane Brum. Imediatamente me lembro da passagem "História de um olhar", a qual eu nunca passei da primeira página, por sempre me inundar e afogar em suspiros.

Não tinha como adiar mais. Assim ela inicia a "História de um olhar", de uma professora,

> *O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui. Esta é a história de um olhar. Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva*. (BRUM, 2006, p.22).

A falta de cores estava no olhar! Era justamente ele o responsável por não tornar o texto um ventríloquo. De onde eu olho? Com quem olho? Por que eu olho? Como eu

[198] BALEIRO, Zeca. Bienal, MZA Music, 1999. Disponível em: https://m.letras.mus.br/zeca-baleiro/73692/

olho? Eu olho? Retorno aos textos e vejo aquilo que é comum a todos. Eles apresentam sem exceção, um capítulo ou um subcapítulo referente a historicização do Ensino Médio brasileiro. Narram o passar dos séculos e décadas, as descontinuidades e permanências do modelo de ensino iniciado com base no cristianismo. Os recortes históricos das análises variam entre considerar, por exemplo, o século XVI[199] como marco inicial ou partem da chegada da família real portuguesa no século XIX[200] ou ainda, consideram os eventos de destaque ocorridos ao longo século XX[201], como as duas ditaduras ocorridas neste período. Mas independentemente do recorte temporal, o que de início eu vejo, é que ao longo da História da Educação brasileira houve uma disputa entre um ensino propedêutico em posição a um ensino técnico profissionalizante, sobretudo, no ensino público.

Observo, que esses marcos e a historicização presente são referentes aos processos educacionais do homem branco, vinculado à educação desenvolvida na escola. Torna-se comum, considerar a existência de uma educação somente a partir da chegada dos portugueses, no entanto, os povos indígenas já possuíam práticas educativas que transmitiam conhecimentos e valores de geração em geração. Contudo, mesmo citando o processo de colonização, as produções não tecem um diálogo crítico com esse modelo, tencionando a colonização e as permanências.

Independentemente de uma posição epistemológica ligada a decolonialidade, o movimento dentro das produções textuais não apresenta problematizações acerca desta abordagem. Ou seja, são apresentados, por exemplo, a educação jesuítica (século XVI), o início do sistema Ratio Studiorum em 1599, a reforma pombalina no século XVIII e expulsão dos jesuítas em 1759, sem uma análise que situe a perversidade do processo colonizador. Acredito ser importante situar que a História da educação abordada, é a história de um modelo importado. É a História de um ensino, que foi tomando forma, à medida que sangue indígena e negro eram derramados. A cronologia apresentada neste texto, portanto, toma como fio condutor, essa educação que nasceu entre a espada e a cruz.

Nesse sentido, durante o período colonial, a educação ficou restrita às elites e à população branca, sendo excluída da instrução formal os escravizados e a maioria da população brasileira. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808,

[199] SALMERON (2020); BARROS (2021).
[200] CAMPOS (2020); GALVÃO (2022).
[201] ANDRÉ (2022).

ocorreram mudanças significativas na educação, com a abertura de instituições de ensino e a criação dos primeiros cursos superiores.

Após a independência do Brasil, em 1822, houve a necessidade de se estabelecer um sistema nacional de educação. No entanto, o acesso à educação continua sendo restrito, com grande parte da população sem acesso à escolarização. A partir do final do século XIX, adotaram as iniciativas de reforma educacional que buscavam a universalização do ensino, como a criação de escolas públicas e a implantação de políticas de educação popular. No século XX, ocorreram avanços importantes na educação brasileira. Em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que passou a coordenar as políticas educacionais do país.

O recém criado ministério, passou a ser comando por Francisco Campos em 1932, e de acordo com Salmeron (2020),

> Ramos e Heinsfeld (2017) afirmam que a Reforma de Francisco Campos propôs romper com o caráter propedêutico do ensino secundário de formação para o Ensino Superior com a implantação do ensino comercial. No entanto, esse ensino profissionalizante não dava acesso ao nível superior, ficando restrito apenas "às massas". De tal modo, o ensino propedêutico permanecia restrito à elite, que podia se dedicar apenas aos estudos. Consagra-se, portanto, a dualidade do sistema de ensino que irá acompanhar o Ensino Médio ao longo de sua história no Brasil. (SALMERON, 2020, p. 44).

Ao ler os textos em torno da reforma do ensino médio, sobretudo, aqueles que dialogam na perspectiva das diferenças econômicas, é possível visualizar as permanências dicotômicas, que separam a elite e as camadas populares desde a sua implantação. Isso nos leva a afirmar, que sempre tivemos um projeto de ensino, um projeto de ensino médio implantado e realizado ao longo da História, que a partir dessas evidências, se apresenta como um projeto para a elite. Ou seja, um ensino para os pobres e outro para os ricos. Assim,

> Seja no Brasil Imperial, na República Velha, na Era Vargas, o ensino secundarista de 2º ciclo, que com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi renomeado Ensino Médio, é marcado por diversas tensões, tanto por seu processo de laicização, quanto pela busca de produtividade/resultados [...]. (MONTEIRO, 2020, p. 40).

São tensões estabelecidas numa sociedade atravessada por forças e concepções autoritárias. Entre a recém república instaurada em 1889 e os seus primeiros anos, tivemos o início da ditadura de Vargas em 1937. Após 48 anos, o recém país "liberto" da colonização, caiu nos braços de um regime de restrições. Não obstante, após o seu fim em 1945, percorrem-se 19 anos e temos a implantação de um novo período de

cerceamento. Todos estes fizeram da educação ferramenta de controle e meio de disseminar os padrões vigentes, bem como, as suas ideologias,

> É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 13)

Durante a ditadura militar, que teve início em 1964, a educação foi alvo de intervenção e repressão. Houve um aumento da centralização do ensino e da imposição de um currículo nacional com forte controle ideológico. A resistência ao regime ditatorial também se manifestou nas universidades, com movimentos estudantis que lutavam pela democratização do ensino e pela liberdade de expressão. Campos (2020), expõe que

> No Brasil, os anos de governos militares após 1964 tornaram as ciências humanas suspeitas, banindo do ensino de 1º grau a História e a Geografia, dissolvidas nos "Estudos Sociais", que incluíam a "Educação Moral e Cívica", de caráter moral. No Ensino Médio tinha-se História, Geografia, e Organização Social e Política do Brasil, podendo a área ser enriquecida pela Filosofia, Sociologia ou Psicologia com conteúdo diversificado, de caráter não obrigatório. Latim e Artes estavam excluídos. (CAMPOS, 2020, p. 23-24).

Esse cenário vai se modificar após a redemocratização, com a Constituição de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado. A partir dos anos 1990, foram implementadas políticas de extensão do acesso à educação básica, como a criação dos programas de universalização do ensino fundamental e expansão da educação infantil. As produções encontradas, trazem, portanto, marcos que dizem respeito às mudanças ocorridas na educação até a atual reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, que se apresenta como certa continuidade de um ensino técnico experienciado, sobretudo, na ditadura civil-militar de 1964.

Isso nos ensina, que há a necessidade de investigar os contornos já tomados pelos governos na elaboração das leis educacionais e foi justamente esse caminho que as teses e dissertações desta revisão de literatura realizaram. São vários os marcos e as mudanças, que sempre aparecem, em tom de "reforma"; sempre há um inimigo a ser combatido e a necessidade da construção de ferramentas e estratégias para combatê-lo. É sob essas

prerrogativas que a educação brasileira aliada a perspectivas externas mercadológicas vai ser signatária da política neoliberal dos anos de 1990.

Volto para a passagem de Brum,

> *Esta é a história do olhar de uma professora chamada Eliane Vanti e de um andarilho chamado Israel Pires.*
> *Um olhar que nasceu na Vila Kephas. Dizem que, em grego, kephas significa pedra. Por isso um nome tão singular para uma vila de Novo Hamburgo. Kephas foi inventada mais de uma década atrás pedra sobre pedra. Em regime de mutirão. Eram operários da indústria naqueles tempos nada longínquos. Hoje, desempregados da indústria. Biscateiros, papeleiros. Excluídos.*
> *Nesta Kephas cheia de presságios e de misérias vagava um rapaz de 29 anos com o nome de Israel. Porque em todo lugar, por mais cinzento, trágico e desesperançado que seja, há sempre alguém ainda mais cinzento, trágico e desesperançado. Há sempre alguém para ser chutado por expressar a imagem síntese, renegada e assustadora, do grupo. Israel, para a Vila Kephas, era esse ícone. O enjeitado da vila enjeitada. A imagem indesejada no espelho."* (BRUM, 2006, p. 22).

Suspiro. E passo a olhar a partir de Israel e da sua imagem indesejada no espelho.

2. Neoliberalismo: criando inimigos e combates

A partir da década de 1990, o Brasil passou por um processo de abertura econômica e a adoção de políticas neoliberais, que tiveram impacto significativo na educação do país. O neoliberalismo é uma ideologia que defende a redução do papel do Estado na economia e a valorização de princípios como livre mercado, privatização e liberalização econômica. Na educação, essas políticas se refletiram em mudanças no sistema educacional brasileiro. Uma das principais influências do neoliberalismo foi a implementação de políticas de privatização e mercantilização da educação. Isso envolveu a abertura de espaço para o setor privado na oferta de serviços educacionais, com a criação de escolas particulares e o estímulo ao crescimento das instituições privadas de ensino.

Esse movimento, na educação, tem como marco inicial a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia em 1990,

> Embora os efeitos da globalização aconteçam de forma particular nos Estados-Nação, percebemos que a Declaração de Jomtien, aprovada durante a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia (05 a 09 de março de 1990), marcou a presença do neoliberalismo na educação, que se configura como um modelo de desenvolvimento global. (OLIVEIRA, 2020, p. 40).

A busca por eficiência e competitividade também se tornou uma prioridade na educação brasileira, com a adoção de medidas de avaliação de desempenho e a criação de rankings e indicadores de qualidade. Essas políticas incentivaram a competição entre as escolas e a busca por resultados quantificáveis, muitas vezes em detrimento de uma

educação mais abrangente e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, o neoliberalismo também influenciou a formação de professores e a gestão escolar. Houve uma valorização da lógica gerencial, com a adoção de práticas de gestão empresarial na administração das escolas. Isso incluía uma introdução de controle de avaliação de desempenho de professores e a vinculação de incentivos e remuneração à obtenção de resultados. Oliveira (2020) destaca,

> Ao ocorrer a abertura de financiamento da educação para a iniciativa privada, o setor educacional deixa de ser um bem somente de interesse público e passa a atender também às exigências impostas pelo sistema capitalista. Elas se referem à construção e à organização do conhecimento escolar, tornando possível que diferentes aspectos educacionais sejam repensados, como a elaboração de material didático, a formação de professores, as formas de avaliação e os sentidos de qualidade que serão buscados. (OLIVEIRA, 2020, p. 41).

Esse movimento político e econômico é efetivado na construção dos documentos que legislam a educação. Constituindo, portanto, as diretrizes, bases, parâmetros e orientações curriculares. Para quem eles legislam? Legislam para Israel?

2.1 Marcos curriculares e os processos de apagamentos

O cenário de redemocratização chancelado pela constituição de 1988 refletiu na reestruturação do aparato político administrativo do país. Na educação foi sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/1996, acompanhada de documentos que legislam e orientam não somente a elaboração dos currículos, mas também outros aspectos da educação. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ocorreram dentro da perspectiva neoliberal.

De acordo com os textos analisados, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs são um conjunto de orientações protegidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC do Brasil. Elas têm como objetivo fornecer diretrizes para a elaboração e implementação dos currículos nas diferentes etapas e modalidades da educação brasileira. As DCNs abrangem desde a Educação Infantil até a Educação Superior, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial. Elas orientam sobre os princípios, os objetivos, os conteúdos, as competências e as habilidades que devem ser contemplados nos currículos escolares, bem como sobre a formação de professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs são um conjunto de diretrizes educacionais elaboradas pelo Ministério da Educação do Brasil e lançados em 1997. Eles têm como objetivo orientar e padronizar o currículo escolar em todo o país, estabelecendo os parâmetros mínimos para orientar o ensino de diferentes disciplinas e níveis de ensino. Os PCNs foram transmitidos como uma resposta à necessidade de melhorar a qualidade da educação brasileira e garantir maior equidade entre as diferentes regiões do país. Oliveira (2020), destaca que

> Nos encaminhamentos realizados pelos PCN, houve uma centralidade nas competências, com base em premissas propostas pela UNESCO, consideradas como eixos estruturais da educação. Elas são: aprender a conhecer (educação ampla), aprender a fazer (desenvolvimento de habilidades), aprender a viver (vivência interdependente em sociedade) e aprender a ser (desenvolvimento total do sujeito), apresentadas no que ficou conhecido como Relatório Delors. (OLIVEIRA, 2020, p. 61).

Essas premissas também foram instituídas na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, lançada em 2017 (educação infantil e fundamental), documento este, que já estava previsto na LDB de 1996 – no entanto, no texto das diretrizes a palavra curricular não está presente. O processo de criação da base nacional iniciou-se em 2015[202] e até a sua finalização foram inúmeros embates, que retratam um processo truculento por parte do governo ao não considerar adequadamente e de fato, as proposições dos diversos setores da sociedade, como os/as docentes da educação básica e superior, estudantes, familiares responsáveis, entidades educacionais e associações. É possível ver esses embates no exímio trabalho realizado por Fabiana de Almeida em sua tese de doutorado, ao analisar a elaboração da BNCC de História[203].

As pesquisas ao problematizar a reforma do ensino médio, trazem como algo imprescindível, a análise da BNCC. Barros (2021), apresenta que,

> Nesse sentido, a BNCC-EM se apresenta como a continuidade de um processo histórico de busca por adequação das políticas educacionais brasileiras aos ditames das instituições multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Branco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) etc., expressos por documentos diversos como a

[202] O MEC tem uma linha cronológica da elaboração da base. Ver em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico.

[203] "A construção do discurso negacionista que parece ser trivial e corriqueiro no contexto da pandemia já se mostrava presente em um campo específico durante o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não de maneira institucionalizada como vemos agora, mas capaz de provocar interdições significativas na área de História, especialmente no que se refere às decisões sobre qual História ensinar e qual sociedade se pretende projetar para o futuro. Ou seja, o cenário de elaboração e discussão da BNCC foi atravessado diretamente pela ascensão do conservadorismo na política brasileira, mobilizado pelo negacionismo científico, que atingiu em cheio as políticas educacionais. (ALMEIDA, 2021, p. 19)."

> Declaração de Nova Délhi sobre a Educação para todos e o Plano Decenal de Educação para todos etc. (PRONKO, 2015). (BARROS, 2021, p. 77).

Diante dessa perspectiva, concluímos que a visão mercadológica presente tanto na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCENEM (2018) e no texto da Lei nº 13.415/2017, que institui a "des" reforma, já estão presentes no cenário educacional brasileiro há mais de 20 anos, no entanto, o que se modifica é a concretização da presença das organizações privadas no cotidiano das escolas. A tríade: Novo Ensino Médio, BNCC e DCNEM, chancelam a entrada, a administração e o controle econômico da educação brasileira. Ou seja, as fundações passaram a compor o dia a dia das escolas, ofertando cursos de formação continuada aos/às docentes, itinerários formativos e dentre outras ofertas, que tentam mascarar o real interesse dessas instituições.

A denúncia recorrente referente a BNCC, se dá com base no alinhamento as perspectivas privativas e técnicas e ao ataque as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por diluir os componentes curriculares em áreas do conhecimento,

> A LDB 9394/96 diferentemente da Lei nº 5.692/71, em que o antigo 2º grau formava para o prosseguimento dos estudos ou para o exercício de uma profissão técnica, busca nesse momento, uma formação básica geral vinculando-se à prática social e ao mundo do trabalho, buscando o desenvolvimento da pessoa como cidadão e em última instância desenvolvimento social. Se examinarmos a BNCC (BRASIL, 2017a) ela segue esse intuito, sugerindo, porém, a possibilidade de uma escolha técnica às vistas da LDB 5.692 de 71. (CAMPOS, 2020, p. 35).

A elaboração destes documentos, ocorreram em um cenário de golpe, quando houve o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, logo, o problema reside na concepção que eles trazem acerca da educação, que do ponto de vista democrático, tornam-se ilegítimos. Como já mencionado, a falta de participação popular, consolida uma política de cerceamento, fragilizando o ensino de jovens da escola pública, bem como, o acesso ao mercado de trabalho e as universidades. Além disso, deslegitima a formação docente.

> *Imundo, meio abilolado, malcheiroso, Israel vivia atirado num canto ou noutro da vila. Filho de pai pedreiro e de mãe morta, vivendo em uma casa cheia de fome com a madrasta e uma irmã doente. Desregulado das ideias, segundo o senso comum. Nascido prematuro, mas sem dinheiro para diagnóstico. Escorraçado como um cão, torturado pelos garotos maus. Amarrado, quase violado. Israel era cuspido. Era apedrejado. Israel era a escória da escória.*
> *Um dia Israel se aproximou de um menino. De nove anos, chamado Lucas. Olhos de amêndoa, rosto de esconderijo. Bom de bola. Bom de rua. De tanto gostar do menino que lhe sorriu, Israel o seguiu até a escola. Até a porta onde*

> *Lucas desaparecia todas as tardes, tragado sabe-se lá por qual magia. Até a porta onde as crianças recebiam cucas e leite. Israel chegou até lá por fome. De comida, de afago, de lápis de cor. Fome de olhar.* (BRUM, 2006, p. 23)

Os documentos não legislam por Israel. Não demonstram empatia. Escolhem não o ver.

2.2 Autonomia e flexibilidade: as falácias do novo ensino médio

Os diálogos em torno da necessidade de uma reforma para a etapa do ensino médio não é algo novo. De tempos em tempos ele toma certa centralidade na agenda pública. É uma preocupação que envolve diversos segmentos e grupos sociais, inclusive, professores/as e estudantes. Não há uma negação da precisão, mas sim, uma preocupação sobre quais concepções e questões estruturais se daria essa proposição. No entanto, estes agentes são os menos considerados na hora da elaboração dos projetos. A Lei 13.415/2017 é o mais recente exemplo dessas atitudes antidemocráticas por parte do governo.

> De forma sintética, há uma construção discursiva do ensino médio como uma etapa da educação problemática, insuficiente em atingir seus propósitos e distante das necessidades/desejos da juventude brasileira. Para sustentar essa argumentação são apresentados os resultados obtidos pelos alunos dessa etapa em avaliações em larga escala (como o IDEB e o PISA), bem como a relação entre a quantidade de jovens cursando (e terminando) o ciclo do nível secundário e aquelas que ou desistem ou nem chegam a iniciar seus estudos: (ANDRE, 2022, p. 204)

Essas "constatações" foram algumas das que sustentaram a criação da Comissão Especial[204] em 15 de março de 2012, para promover estudos referente ao processo de reformulação do ensino médio. A comissão elaborou um documento apresentado sob forma de Projeto de Lei nº 6840/2013[205], que alteraria a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Sob a presidência do Deputado Reginaldo Lopes – PT e relatoria do Deputado Wilson Filho – PTB, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI, apresentou suas justificativas,

> A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades 8 formativas do ensino médio, de modo

[204] Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200483&filename=Tramitacao-PL%206840/2013 .

[205] Ver em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570 .

> a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola. (BRASIL, 2013, p. 7-8).

O PL nº 6840/2013 provocou a manifestação de diversos segmentos da sociedade, que reunidos solicitaram a participação na elaboração da proposta. Diante desse cenário surgiu o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio[206], composto por diferentes associações que reivindicavam por meio de estudos do PL a reformulação, considerando uma formação humanística, cultural, científica, tecnológica que pudesse fornecer aos estudantes a possibilidade de escolha, inclusive, o encaminhamento para o mercado de trabalho de forma qualificada. Dessa forma, o estudante teria liberdade de escolha, seguindo assim o que está proposto no artigo 205 da Constituição Federal (1988), o preparo para pleno exercício da cidadania, bem como, a qualificação para o mercado de trabalho,

> As propostas de reformulação do ensino médio em tramitação na Câmara dos Deputados (PL nº6.840/2013) apresentam sérios equívocos e inconsistências. Parte da orientação dessas propostas deriva de uma visão catastrófica dessa etapa da educação básica, infelizmente compartilhada por muitos educadores e gestores da educação, para os quais expressões como "crise", "fracasso", "falta de identidade" têm sido as mais utilizadas para caracterizar o ensino médio brasileiro. Esse tipo de afirmação, que sempre recebe boa acolhida na mídia, ajuda a construir uma imagem de inutilidade do ensino médio, que em nada contribui para um debate construtivo. É lamentável que a Câmara dos Deputados vá pelo mesmo caminho. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, online).

Esse documento foi um dos exemplos de resistência contra uma proposta de ensino não humanizada. No mesmo ano, 2014, com a aprovação Plano Nacional da Educação – PNE, que estabelece 20 metas para a educação a serem alcançadas em prazo de 10 anos 2014 – 2024, a proposta passou por modificações, no entanto, o cenário político estava centrado na derrubada da presidenta Dilma, dessa forma,

> Durante os anos de 2015 e 2016 o projeto não avançou, exceto por duas reapresentações propostas pelos deputados Rogério Carvalhoe Izalci Lucas, ambos do PSDB e um requerimento de urgência, protocolado pelo líder do partido Democratas, Pauderney Avelino.Estas foram as últimas movimentações do documento na página da câmara dos deputados. É possível que o fato se justifique porque naquele momento prosseguia o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e todas as atenções dos deputados se voltaram para esta questão. (MONTEIRO, 2020, p. 48).

Com a chegada de Michel Temer, foi implantado a medida provisória nº 746/2016, conhecida como MP no ensino médio, causando novamente reações da

[206] Ver em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/

sociedade como as ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas[207]. Em 2017 a MP foi convertida em Lei, chancelando o projeto criminoso contra o ensino público e gratuito brasileiro. Entre as várias atrocidades presentes na lei que, inclusive já foram mencionadas ao longo desse texto, como a diminuição carga horário da formação geral básica em detrimento dos itinerários formativos, a reforma ao propor a ampliação gradual das escolas regulares para escolas de tempo integral, faz questão de confundir educação integral com a educação de tempo integral, "Enquanto a primeira significa formação humana, ou seja, dotar os estudantes de uma base sólida de conhecimentos que lhes permita desenvolver-se plenamente, a segunda preocupa-se em estender o tempo que os estudantes passam na escola." (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, online).

A esse respeito Hernandes (2020), dialoga sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi), criado em 2009, que foi uma tentativa de ampliação da carga horária para, no mínimo 3.000 horas nas escolas de ensino médio. O programa experimental mobilizou debates na sociedade evidenciando preocupações com o ensino regular noturno e a falta de incentivos financeiros para a adequação das escolas que fossem aderir ao programa. Essas mesmas preocupações também aparecem no novo formato de ensino instituído em 2017, demonstrando que tentativas outras já foram trilhadas,

> Na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), as condições para a ampliação da carga horária para o período noturno foram delegadas aos sistemas de Ensino. O parágrafo 2º do inciso I do artigo 1º, incluído no artigo 24 da LDBEN, que trata da carga horária da Educação Básica, estabelece que "os sistemas de Ensino disporão sobre a oferta de Educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º". No entanto, essa adequação não pode ser a supressão de tempo de carga horária, que é determinado por lei. Então, talvez os sistemas de Ensino precisem aumentar de três para quatro anos o tempo de integralização do Ensino Médio para o noturno, como sugeriram os conselheiros do CNE para o ProEMi, em 2009. Essa problemática ampliação da carga horária para o período noturno não deixa de exemplificar, também, as dificuldades que as escolas públicas poderão ter para aumentar a carga horária no período diurno, principalmente de recursos. (HERNANDES, 2020, p. 585).

A proposta de uma educação sólida é apenas mais uma das falácias embutidas nos discursos do novo ensino médio. Diante do que foi exposto até aqui, o desaparecimento das disciplinas tem sido a motivação e o caminho de pesquisa, que se alinham aos movimentos, bem como, a construção de uma forma de oposição ao Novo Ensino Médio.

[207] Ver em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414_549165.html; https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja .

As dissertações e teses dessa revisão ao problematizarem os componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas frente a reforma, possibilitou o contato com denúncias que expõe as medidas truculentas confeccionadas pela Lei nº 13.415/2017, "A supressão das disciplinas fortalece a crença que a reforma foi concebida como uma ação que beneficia os interesses mercadológicos, visto que tais matérias não estão claramente vinculadas ao mercado de trabalho e sequer constam nas avaliações externas." (MONTEIRO, 2020, p. 49).

Assim como em outros momentos da História, o quarteto Filosofia, Sociologia, Geografia e História foi silenciado. Para Salmeron (2020)

> [...] ensinar e aprender Geografia é complexo, mas necessário. Trata-se, pois, de uma disciplina que tem o "poder" de possibilitar leituras reflexivas do mundo, e aqui não se trata de um "poder" no sentido de dominação, de exercer a soberania; pelo contrário, refere-se às possibilidades que o ensino da Geografia possui para desenvolver nos estudantes uma visão mais crítica sobre o mundo e sobre o seu espaço, sendo capaz de ajudar na formação um cidadão crítico e transformador da realidade. (2020, p. 99).

Com a autonomia dada aos estados e escolas, a oferta de tais disciplinas ficará sujeita às decisões das Unidades Federativas – UF. Essa "liberdade" de escolha coloca em xeque a ideia de base nacional comum. Ou seja, não está garantido nem os 60% propostos pela BNCC e nem os 40% da parte diversificada, que incluem os conteúdos locais de cada região. Quais estados estão ofertando esse conjunto de disciplinas? Quais escolas estão considerando a formação para a cidadania e não para o mercado? Tais questões me levam a pensar, que os cursos tomados pela implementação no NEM, resultarão em inúmeros currículos com grandes possibilidades de fragmentação na formação. Ou seja, os estudantes brasileiros terão em seus históricos a presença central da matemática e língua portuguesa cursados durante os três anos. O currículo transformou-se em uma caixa de pandora[208].

Nessa perspectiva, a vida e morte das disciplinas das ciências humanas e sociais aplicadas se tornaram movimentos "comuns" dentro dos documentos e das concepções que regem a educação brasileira. As disciplinas Filosofia e Sociologia têm um vasto campo de luta para a obrigatoriedade, dentre esses momentos, um tornou-se explicitamente marcante, quando o então sociólogo Fernando Henrique Cardoso na

[208] Segundo o mito grego, Pandora recebeu uma caixa (ou jarro, dependendo da versão) como um presente dos deuses, com a condição de que ela não a abrisse de maneira alguma. No entanto, movida pela curiosidade, Pandora não resistiu à tentação e abriu a caixa, liberando assim doenças, desastres, conflitos, vícios e todas as formas de sofrimento humano. Considero, que o currículo foi transformado em uma caixa de pandora para um público específico, que tem nome, cor e endereço.

condição de presidente do país, vetou em 2001, o projeto de lei[209] que previa a presença das disciplinas ao longo dos três anos do ensino médio, entre muitas alegações, uma delas, era que a disciplina poderia ser trabalhada de forma interdisciplinar

> [...] a LDB/96 não garantia a obrigatoriedade da filosofia como disciplina curricular, apontando-a como "conhecimentos", não especificando o meio de promoção desses, implicando, ao contrário do esperado, em imprecisões e diversas interpretações a respeito de como deveria se dar o ensino da filosofia, e em alguns casos em sua não oferta. Estas questões provocaram amplos debates acadêmicos e políticos, que culminaram na alteração no Art. 36 da LDB/96, através da Lei 11.684/2008, atribuindo caráter disciplinar e obrigatório à filosofia e sociologia. (BARROS, 2021, p. 39).

Nove anos depois, as disciplinas voltam a um não lugar com a reforma da Lei nº 13.415/2017. De acordo com Monteiro (2020),

> A trajetória da disciplina de Sociologia na Educação Básica brasileira, em sua intermitência, demonstra que não há correlação entre os períodos democráticos e sua presença na Educação Básica. Ela tanto cumpriu funções instrumentais em governos autoritários, quanto esteve ausente em períodos democráticos. Sendo assim, seu ocultamento ou presença parece estar vinculado aos interesses da economia e aos efeitos de obediência e produtividade esperados sobre a população através da escolarização, mesmo em formas de "governamentalidade democrática" (GALLO, 2012*)*. (MONTEIRO, 2020, p. 37-38).

A disciplina de História não está em situação diferente dos exemplos apresentados neste texto e foi justamente o seu não lugar, que mobilizou a realização dessa revisão de literatura. Ao tratarmos, portanto, da Filosofia, Sociologia, Geografia e História, estamos falando de um processo de silenciamento, que margeiam a possibilidade de uma educação humana, cultural e crítica, que possibilita aos indivíduos se situar historicamente, socialmente, filosoficamente no tempo e espaço que habitam. Impedindo o reconhecimento dos cidadãos enquanto sujeitos históricos e políticos. São graves os ataques, História e Geografia sequer tiveram o direito de serem mencionadas na redação da lei. Evidentemente, isso faz parte do projeto educacional brasileiro, que de tempos em tempos se atualiza e cria mecanismos de cerceamento.

> *Aconteceu neste inverno. Eliane, a professora, descobriu Israel. Desajeitado, envergonhado, quase desaparecido dentro dele mesmo. Um vulto, um espectro na porta da escola. Com um sorriso inocente e uns olhos de vira-lata pidão, dando a cara para bater porque nunca foi capaz de escondê-la.*
> *Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane. E o que se passou naquele olhar é um milagre de gente. Israel descobriu um outro Israel navegando nas pupilas da professora. Terno, especial, até meio garboso.*

[209] Ver em: BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Padre Roque Zimmemann. **Projeto de Lei 3178/1997**. Altera dispositivos do art. 36. Da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997.

> *Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escombro.*
> *Capturado por essa irresistível imagem de si mesmo, Israel perseguiu o olho de espelho da professora. A cada dia dava um passo para dentro do olhar. E, quando perceberam, Israel estava no interior da escola. E, quando viram, Israel estava na janela da sala de aula da 2ª série C. Com meio corpo para dentro do olhar da professora.*
> *Uma cena e tanto. Israel na janela, espiando para dentro. Cantando no lado de fora, desenhando com os olhos. Quando o chamavam, fugia correndo. Escondia-se atrás dos prédios. Mas devagar, como bicho acuado, que de tanto apanhar ficou ressabiado, foi pegando primeiro um lápis, depois um afago. E, num dia de agosto, Israel completou a subversão. Cruzou a porta e pintou bonecos de papel. Israel estava todo dentro do olhar da professora.* (BRUM, 2006, p.23).

Israel tem direcionado o nosso olhar. Tem nos feito enxergar sorrisos inocentes e expressões que carregam sonhos. Tem nos demonstrado que uma sala de aula é espaço propício para os processos de subversão. Eliane tem nos ensinado o que são olhos de espelhos, que refletem e acolhem um Outro invisibilizado e negligenciado. Temos aprendido nessas nossas caminhadas pelas palavras, que a escola é espaço de mudança e transformação. Essas andanças nos levam a questionar: como capturar outros Israel diante do Novo Ensino Médio?

Temos um caminho a percorrer

O desafio de elaborar uma revisão de literatura que se distanciasse de um texto ventríloquo se tornou mais evidente à medida que nos envolvemos nas histórias de Israel e Eliane, que espelham uma diversidade de experiências vivenciadas em diferentes cantos do nosso país. Esses relatos nos motivaram a tecer a revisão dialogando com diversos/as autores/as, sempre mantendo a realidade como ponto de referência. É fundamental lembrar que, acima de tudo, leis e reformas educacionais têm impacto direto em pessoas reais, que são profundamente afetadas por essas decisões. Foi esse entendimento que nos guiou na construção de um texto povoado por múltiplas vozes, provenientes de diversos lugares e espaços, cada uma com suas aspirações, influências e histórias para compartilhar.

Ao explorarmos a história da educação brasileira, com um foco especial no ensino médio, é inegável que as vozes predominantes nas tomadas de decisões são sempre as mesmas. Essas vozes representam um grupo específico e promovem um projeto de sociedade fortemente hierarquizado. A chamada (des) reforma do ensino médio é um exemplo desse projeto, elaborado sem a devida consideração pelas camadas populares. Em nosso papel de autores/as, buscamos destacar a ausência de participação popular e

enfatizar que não se trata de nada "novo", mas sim de um pensamento profundamente enraizado na colonialidade que permeia nossa sociedade.

Os textos que exploramos, centrados na temática da reforma do ensino médio, nos instigaram a enxergar a partir de diferentes perspectivas. A ausência de um enfoque central na figura do professor, em particular do/a professor/a de História, chamou nossa atenção. Como apontado, a disciplina não é mencionada na redação da lei. Diante disso, nossa revisão de literatura nos impulsionou a refletir sobre o lugar, ou melhor, o não lugar dos/as professores/as nesse contexto de reforma. Esse vazio, que agora ganhará destaque em nossa pesquisa de doutorado em andamento, nos leva a questionar: onde está o/a professor/a de História?

Temos uma rota! Estamos munidos/as para nos lançar ao mar e enfrentar a tempestade. Mas não chegamos e nem vamos sozinho/as,

> *"Israel, capturado pelo olhar da professora, nunca mais o abandonou. Vive hoje nesse olhar em formato de sala de aula, cercado por 31 pares de olhos de infância que lhe contam histórias, puxam a mão e lhe ensinam palavras novas. Refletido por esses olhos, Israel passou a refletir todos eles. E a professora, que andava deprimida e de mal com a vida, descobriu-se bela, importante, nos olhos de Israel. E as crianças, que têm na escola um intervalo entre a violência e a fome, descobriram-se livres de todos os destinos traçados nos olhos de Israel.*
> *Israel, não importa se alguém não gosta de você. O que importa é que você siga a vida, aconselha Jeferson, de oito anos. Israel, não faz mal que tu sejas grande e um pouco doente, tu podes fazer tudo o que tu imaginares, promete Greice, de nove. Israel, se alguém te atirar uma pedra eu vou chamar o Vandinho, porque todo mundo tem medo do Vandinho, tranquiliza Lucas, nove. Israel, tu me botas na garupa no recreio?*
> *E foi assim que o olhar escorreu pela escola e amoleceu as ruas de pedra.*
> *Israel, depois que se descobriu no olhar da professora, ganhou o respeito da vila, a admiração do pai. Vai ganhar uma vaga oficial na escola. Já consegue escrever o "P" de professora. E ninguém mais lhe atira pedras. A professora, depois que se descobriu no olhar de Israel, ri sozinha e chora à toa. Parou de reclamar da vida e as aulas viraram uma cantoria. A redenção de Israel foi a revolução da professora.*
> *Em 7 de Setembro, Israel desfilou. Pintado de verde-amarelo, aplaudido de pé pela Vila Pedra. [18 de setembro de 1999]"* (BRUM, 2006, p.24-25).

Referências

ANDRÉ, Philipe Braga. **"SOMOS O PAÍS EM QUE MAIS SE ESTUDA GEOGRAFIA EM TODO O MUNDO...": ** OS DISCURSOS EM DEFESA DA LEGITIMIDADE GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2022. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16364_TESE_FINAL%20Philipe%20Braga%20Andr%E9%20%282%29.pdf .

BARROS, Rafael de. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:** SUJEITOS, CONTRADIÇÕES E IMPACTOS SOBRE O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte da Paraná, Jacarezinho – PR, 2021. Disponível em: https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-documentos/pped-trabalhos-conclusao/trabalhos-de-conclusao-2020-2021/19338-rafael-de-barros-2021/file .

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 6840,** de 27 de novembro de2013. Diário Oficial da União, Brasília, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de Setembro de 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html.

Brum, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre, RS: Arquipélago Editorial ltda, 2006.

CAMPOS, Fábio Guimarães. **O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO**: OS IMPACTOS DA BNCC PARA O ENSINO, CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro – PE, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584593 .

COSTA, Alana Gabriela Vieira Alvarenga da. **FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:** IMPACTOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO FILOSÓFICA DOS LICENCIADOS. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2018. Disponível: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8842/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Alana%20Gabriela%20Vieira%20Alvarenga%20da%20Costa%20-%202018.pdf

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802266 .

MELO, Ellen Maianne Santos. **A FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO**: Disciplinaridade e interdisciplinaridade em questão. 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, 2022.

MONTEIRO, Érica Fernanda. **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**: a parceria público-privada entre o Governo de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 2020. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau – SC, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **POR UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL – NÃO AO RETROCESSO NO ENSINO MÉDIO**. 2014. Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/ .

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de. **POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM CENA**: DISCURSOS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017). 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró – RN, 2020. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091brena_kecia_andrade_de_oliveira.pdf .

SALMERON, Lucas da Silva. **GEOGRAFIA E ENSINO MÉDIO:** AS PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO-PR. 2020. 233 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2020. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6356/1/Lucas%20da%20Silva%20Salmeron_2020.pdf .

FINANCIAMENTO: À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

AGRADECIMENTOS: Ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de Sergipe – UFS; Ao Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI/CNPq).

Ensino de História: campo, teorizações e diferenças

(GRD 7 – online)

Entre saberes fronteiriços e histórias denegadas: a (não) presença da categoria política de Améfrica Ladina dentro da BNCC de História do Ensino Fundamental II.

Silvester Pereira [210]
Jean Moreno[211]

1. Introdução.

Afirmar que o sujeito se constitui a partir de atravessamentos (BUTLER, 2015) é afirmar que sua posição e sua capacidade de autorreconhecimento como sujeito histórico se dão através de relações ambivalentes na busca pelo sentido entre universais e particulares. Todo exercício de representação de um outro se dá nessa relação entre a busca por um relato composto por autenticidade e um relato que enquadra o sujeito dentro de um universo ontológico específico que é a própria forma única das possibilidades de sua existência (Butler, 2015). Desta forma, buscar pelo discurso, ou ainda o relato do afro-ladino americano/a e da Améfrica Ladina[212], dentro de propostas curriculares, perpassa pensarmos a forma como sua voz e sua representação percorre as páginas do documento, como elas são enquadradas na medida em que tomam sentido.

Quando falamos de políticas curriculares, ainda mais uma de aplicação nacional, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), também falamos deste tensionamento entre as proposições universais e as particularidades, que funcionam como um atestado do limite dos campos de existência universal ou das narrativas mestras de sentido. Neste sentido não buscamos aqui realizar um tensionamento da fonte meramente quantitativo, ou seja, pensando quantas vezes a noção de Améfrica Ladina é citada conjugada à presença fundante de negros, africanos, afro-brasileiros e indígenas,

[210] Graduando em História na Universidade Estadual do Norte do Paraná. The1989.sc@gmail.com.
[211]Pós-doutor em História, cultura e identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. jeanmoreno09@gmail.com
[212] Trataremos de ambas as noções mais à frente no texto, por enquanto o que importa é saber que, conforme propostas por Lélia Gonzalez (2020), ambas categorias buscam uma reconstrução ontológica e representativa da América Latina, inclusive de forma lexical, que se afasta das formatações e construções europeias e colonialistas.

uma vez que esta busca não poderia existir, já que a categoria de Améfrica Ladina e Afro-ladino-americano não tem caráter hegemônico ou sequer existência no currículo, queremos, na verdade, problematizar as formas de representação do Brasil, de sua relação com a América Latina e dos pressupostos do que Gonzalez (2020) caracterizou como Améfrica-Ladina, abordados mais à frente.

Para isso, o escrito irá se desenvolver em quatro principais momentos. O primeiro, onde trataremos dos principais paradigmas teóricos que neste trabalho foram instrumentalizados como forma de se realizar uma crítica à fonte. Um segundo, onde analisaremos os percursos e tensões conjunturais e políticas que acompanharam a promulgação da versão final da BNCC de História, bem como isso foi tratado dentro da área acadêmica da História e do Ensino de História. Um terceiro, com uma efetiva análise da BNCC de História do ensino fundamental II, tendo como eixo o questionamento: Qual lugar é nela reservada a Améfrica Ladina e ao sujeito afro-ladino-americano/a? Encerrando, então, com uma conclusão.

2. Entre Paradigmas teóricos: O afro-ladino-americano, a representação e o representar do subalterno na História.

Publicado na segunda metade da década de 80, "Pode o subalterno falar?" (2014) da filósofa indiana Gayatri Spivak é um dos textos basilares do que se convencionou chamar de "estudos subalternos", sendo também reivindicado e amplamente utilizado pelos estudos pós-coloniais.

No texto, amparada principalmente da crítica marxista, das discussões produzidas junto aos estudos subalternos e do desconstrutivismo de Derrida, Spivak produzirá uma incisiva crítica tanto em relação à posição de "transparência" do intelectual europeu ao comentar as condições dos subalternos, quanto da própria intelectual pós-colonial, que, por bem ou por mal, está presa em seu lócus social. Para isso sua crítica estará centrada principalmente nos dois mais proeminentes nomes da filosofia francesa da época: Michel Foucault e Giles Deleuze. Para a autora, a postura dos dois filósofos de defender a impossibilidade da representação, presente por exemplo na entrevista "Os intelectuais e o poder", publicada no Brasil na coletânea "a microfísica do poder" (FOUCAULT, 2022) surge amparada justamente no fato dos dois estarem no centro do mundo colonial, de encarnarem o "eu" da teoria. A recusa à representação, assim, é uma recusa do confronto com o "outro" o que impossibilita uma reavaliação da posição do intelectual europeu,

uma vez que esta surge do confronto entre o entendimento do seu lugar e a tensão do "se colocar no lugar do outro" (Spivak, 2014).

Spivak irá então repensar o ato de representar. Recorrendo ao décimo oitavo de brumário de Luís Bonaparte, obra de Karl Marx (2023), a autora irá recuperar e aprimorar dois sentidos do ato de representação. São elas as noções de *Vertretung* e *Darstellung* (SPIVAK, 2014, p. 41). A primeira, *Vertretung*, coloca-se como a própria forma da representação política dos anseios e desejos de um outro, da voz do outro, pretensamente "vestir os calçados do outro" para representá-lo como você. Ou seja, se assume uma autoridade no ato de representar que vem de um entendimento total, assim se presume, sobre o objeto ao qual se fala, o outro (DEVADAS, NICHOLLS, 2002, p. 83). O segundo, *Darstellung* se coloca como um "re-representar", ato de performance encontrado na arte e na filosofia, que se coloca como uma relação de proxy. Ele possibilita uma representação que surge problematizando o próprio lugar de quem re-representa, é uma representação de si mesmo, que deve sempre ser consciente, junto a uma interconexão de diálogo com o outro. O entendimento da fala como performance permite que o sujeito da fala seja problematizado em sua relação com o objeto ao qual se re-representa, com o outro, em uma relação que mesmo que de forma precária, permite um entrelaço, não se buscando assim simplesmente falar pela ou representar a subalterna, mas sim construir caminhos para e junto a subalterna (DEVADAS, NICHOLLS, 2002, p.84). Resgatar e representar sua história silenciada perpassa assim, por entender e explicitar as narrativas valorativas que a silenciaram. A autora aponta estas duas distinções para mostrar como mesmo o/a intelectual que entende os limites da representação como *Vertretung* e que por isso se retira da função de representar, faz isto dentro de uma realidade específica, dentro de uma estrutura de signos que aciona experiências específicas que levam sempre o si mesmo ao falar do outro, ou ao pretensamente se retirar, ao permitir que os outros "falem por si mesmos". Assim, a argumentação de Spivak possibilita entendermos que o ato de representação não pode surgir sem que antes se realize uma re-representação, ou seja, que se problematize o próprio lugar daquele que representa. Mais que fazer-nos pensar a condição do subalterno, ela nos faz pensar sobre a própria condição do e da intelectual que intenciona representar uma história de um outro, bem como nas inerentes dificuldades deste empreendimento.

Para o escrito, no tensionamento da fonte, nos importa pensar: como se dá o resgate do/a afro-ladino-americano/a? aqui também tomado como subalterno. Quando falamos de currículo como campo discursivo imbricado de relações de poder/saber

Foucault (2022) falamos também de discursos selecionados na construção de um sujeito que pode ou não, dependendo de como se põe o currículo, ser o sujeito da colonialidade (QUIJANO, 2005), uma vez que ela, desde a modernidade, é a forma do poder e do saber. Quando falamos do currículo de História falamos deste sujeito e desta história montada para lhe dar sentido. Quando falamos de resgatar outras histórias, falamos do cuidado de não operar uma benevolência que só reproduza velhos paradigmas Eurocêntricos junto a uma representação viciada do outro como si mesmo, como bem evidenciou Spivak. Assim, acreditamos que os horizontes para a busca das respostas destas questões podem ser ofertados pela opção decolonial (WALSH, MIGNOLO, 2018) e na sua afirmação da decolonialidade como uma práxis transformadora constante.

A decolonialidade, embora também tenha como central em sua problemática as implicações do colonialismo e a crítica da modernidade, tem como marco não mais o século XVIII e XIX como fazem os estudos pós-coloniais, a teoria crítica e o pós estruturalismo (MIGNOLO, 2000, p.19), mas sim o século XV e XVI, tendo como preocupação não apenas o iluminismo ou o colonialismo britânico do século XIX, mas justamente as expedições coloniais do Império Espanhol e Português e os "descobrimentos" do século XV e XVI, que em seu contato com o "novo" mundo da América possibilitou que a modernidade se efetivasse como projeto, desta forma possibilitando também o surgimento, por exemplo, do iluminismo.

Assim, para a decolonialidade, a modernidade não pode ser entendida como apartada de um projeto colonial que a torna viável, projeto colonial que não se encerra frente aos processos de independências formais, mas que continua presente até os dias de hoje na figura da colonialidade:

> [...] "A modernidade" é uma narrativa complexa cujo ponto de origem foi a Europa; uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas, ao mesmo tempo em que esconde seu lado mais sombrio, a "colonialidade". A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade - não há modernidade sem colonialidade [...] consequentemente, o pensamento e a ação decoloniais surgiram e se desenvolveram, a partir do século XVI, como respostas ao viés opressivo e imperial das ideias modernas europeias projetadas para o mundo não europeu e postas em prática. (MIGNOLO, 2011, p. 2-3, tradução nossa).

Como formulada por Anibal Quijano (2005), a colonialidade se coloca como um "novo" padrão de poder global que, sendo do poder opera também em níveis do ser e do saber. Um novo padrão de poder que não surge da modernidade, mas sim é parte constituinte desta, sua face oculta. Um eixo fundamental para a viabilização deste projeto

está na criação do ideal fictício de raça e na separação valorativa do mundo de acordo com este:

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 118).

É então a relação com a América que possibilitou ao ego descobridor Europeu se formar e ganhar, como apontou Quijano (2005) uma id-entidade que não fazia mais referência apenas à origem da ocupação geográfica dos Espanhóis e Portugueses, mas que surgia agora contaminada por componentes étnicos e raciais.

O filósofo argentino Enrique Dussel busca realizar uma crítica deste Ego Europeu como um "eu" que interpreta e encoberta o outro dentro de uma perspectiva da totalidade do "si mesmo" (DUSSEL, 1993). Para isto toma a data de 1492 como momento de efetivo início da modernidade. A partir da investida do Ego descobridor sobre aquele mundo desconhecido (A América) a Europa pode então interpretar o outro como um espelho de si mesma, fez isto encantando todo este processo por meio do rosto benevolente da cínica tolerância. Esta abordagem para com o mundo desconhecido se coloca então não como uma alteridade entre histórias globalmente localizadas que engajam em um projeto de trocas transculturais que colaboram para com a pintura de um quadro maior de uma história mundial, mas justamente o oposto disso, a descoberta do outro durou apenas tempo o suficiente para que este outro fosse encoberto pelo Eu (DUSSEL, 1993, p. 36).

A Europa nomeia a América, a "inventa" e com isso pode realocar a si mesma no centro do mundo, como força criadora, estágio mais alto do progresso e da humanidade, destinada a conduzir o resto do mundo para o mesmo caminho, em direção à descoberta das luzes. Isso não se dá, entretanto, sem que se crie uma forma específica de Homem, de História e de nação a ser louvada e continuada, forma que para se efetivar, precisa de um outro que funcione como uma contraparte inferior.

Mignolo, trabalhando por caminhos similares, propõe a noção de diferença colonial (MIGNOLO, 2000), parte constitutiva do imaginário do mundo moderno. Por conta dela a colonialidade pode efetivar uma separação do mundo pelo signo de uma diferença valorativa que, assim como a colonialidade, se faz presente em todas as esferas

da vida, seja política, cultural, afetiva ou acadêmica. Este projeto totalizador, entretanto, não se compõe sem produzir rachaduras coloniais que possibilitam que se trabalhe com formas de pensamento fronteiriços, pensamentos que resistem, desafiam a colonialidade e tensionam suas contradições, se colocando como desobediências epistemológicas (WALSH, MIGNOLO, 2018).

Assim, acreditamos que as categorias de Améfrica-ladina e de Afro-Ladino-Americano, mesmo não sendo categorias produzidas por uma autora decolonial, se colocam como importantes ferramentas de contestação da colonialidade, na trajetória de busca pela concretização de uma história do mundo amparada em diversas histórias globais relacionadas em suas diferenças de forma verdadeiramente transcultural.

3. A categoria político-cultural de Améfrica Ladina como um pensamento fronteiriço contra a colonialidade.

A categoria político cultural de Améfrica Ladina, como proposto por Lélia Gonzalez (2020) intenciona problematizar o léxico europeu presente na noção de América Latina e propor um novo entendimento para este imenso pedaço de terra, entendimento que rompe com uma nomeação europeia do mundo, para propor um novo nome, mais de acordo com o povo que ocupa estas terras. Conseguimos interpretá-la então como um duplo movimento de denúncia de uma colonialidade do saber e um exemplo de rebeldia epistemológica, uma vez que repensa os próprios termos para a condição de existência e reconhecimento como Latino Americano, condição agora reelaborada na noção de Afro-ladino-americano.

A autora, ao contestar a hipótese de que o Brasil seria um país de formações inconscientes exclusivamente europeias, deixa em evidência o caráter tanto contestatório, quanto transcultural de sua categoria. Para ela o Brasil e também a América Latina são na verdade:

> [...] Uma América Africana, cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina [...] Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os "pretos" e os "pardos" do IBGE) são Ladino-Amefricanos (GONZÁLEZ, 2020, p. 127).

Esta Ladinidade, entretanto, se faz denegada por aquilo que Gonzalez chamará, emprestando a noção de Verneinung (denegação) de Freud, de "racismo por denegação". Nesta forma específica de racismo, característico de países latino-americanos, onde se tem uma prevalência de ideais de assimilação, miscigenação e "democracia" racial,

vemos uma negação de se pensar o lugar da raça e da pessoa racializada. Desta forma, o racismo é sentido, mas mesmo que formulado e sensível, é recalcado, não identificado, oferecendo no lugar ideais fictícios como o da democracia racial. Esta negação de formular e explicitar sua presença e efeitos, no entanto, está intimamente ligada com a denegação de nossa ladino-amefricanidade (GONZALEZ, 2020, p. 127), uma vez que reconhecê-la é um ato de resgate, que pede um reconhecimento do racismo e de sua função prática para o estabelecimento da modernidade.

Por tudo isto exposto, fazemos nossa defesa de que, embora não seja justo considerar Lélia Gonzalez como uma autora decolonial, é totalmente possível pensar a categoria de Améfrica Ladina e de Afro-ladino-americano como pensamentos fronteiriços que questionam à partir das fronteiras a diferença colonial e a colonialidade do poder/saber, ao mesmo tempo que direcionam para uma história pluriversal do continente em que a história dos povos negros, indígenas e europeus se relacionem de forma transcultural numa verdadeira história global. Está, neste sentido, também nossa escolha da categoria como fio condutor para a análise curricular aqui empreendida. Sabemos que não encontraremos no currículo a forma específica da "Améfrica Ladina" visto a ainda tímida presença de Lélia Gonzalez nos debates acadêmicos de nossa área. Porém todos seus pressupostos aqui rapidamente tratados e analisados podem lá serem problematizados. Passemos então a uma problematização da fonte.

4. O Ensino de História em meio à crise política e a primeira versão da BNCC.

A BNCC foi o primeiro grande projeto, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a se colocar pensando uma política comum curricular a nível nacional. Como justificativa à grande aposta política de normatização, três documentos foram privilegiados em sua defesa, estes são a Constituição, a LDB e a lei 13.005 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) (MACEDO, 2015, p. 893). O PNE, grosso modo, estipulava metas a serem alcançadas até o ano de 2020. A BNCC era uma dessas metas e devia, em sua estruturação, contar com uma unificação de 60% do conteúdo escolar nacional, sendo o restante decidido regionalmente (MORENO, 2016, p. 10).

São muitas as discussões em relação a forma e a pertinência (ou não) de uma política curricular a nível nacional, no entanto não caberia ao escrito trazê-las aqui. Ao que interessa, é importante saber que o documento oficial da BNCC de História, aprovado pelo CNE (Conselho Nacional de educação) no final do ano de 2017 e hoje em dia

vigente, teve um longo desenrolar, repleto de disputas e rupturas até que chegasse a tomar a forma que hoje toma.

A versão preliminar da BNCC foi apresentada em 16 setembro de 2015, sem contar com a disciplina de História em seu texto (MORENO, 2016, p. 12), algo que já se podia visualizar frente às polêmicas que surgiam junto à formulação do documento. Duas semanas depois o documento de História foi oficialmente apresentado como versão preliminar e aberto a críticas e sugestões a serem feitas pelo conjunto da sociedade Brasileira durante o período de setembro de 2015 a março de 2016 (CAIMI, 2016, p. 89). Para o recorte do escrito, nos interessa dois principais tipos de crítica direcionadas ao documento, a primeira seria a realizada pela comunidade historiadora, crítica que expôs, no conjunto da área de História, uma anterior e bem delimitada separação entre Historiadores de Cátedra e Historioeducadores (MORENO, 2019), a segunda seria a crítica de setores da sociedade civil ao documento piloto e sua relação com o momento conjuntural do país.

O documento apresentado em 2015, produzido por 12 especialistas de diversos Estados e regiões do país, tendo como eixo a região Norte e Nordeste (CERRI, COSTA, 2021, p. 5) estava estruturado de forma a privilegiar a história do Brasil. Buscava-se assim partir da história do Brasil para só então se estender para outras "histórias" de outras partes do "Mundo", sempre privilegiando também a história recente. Estava então de acordo com as leis 10.639 e 11.645 ao buscar tratar de outros sujeitos históricos, realizando também uma revisão da história brasileira a partir de uma outra temporalidade que não a eurocentrada e quadripartite, caminhando para um outro reconhecimento identitário de nossa História, bem como um outro sujeito.

Para atender estas demandas, com um maior enfoque no Brasil e um olhar mais cuidadoso em África, teremos uma acentuada redução de conteúdos da História antiga "clássica" de partes do Ocidente e da História medieval de partes da Europa. Isso não significava não entender tais conteúdos como importantes, mas unicamente que, dado décadas de mito da democracia racial, de eurocentrismo, da presença do tempo colonizado (MORENO, 2019), bem como da subalternização de identidades que não a do europeu se fazia fundamental, levando em conta o limitado tempo da aula de história na educação básica, selecionar conteúdos que melhor operassem no caminho de se construir outros entendimentos da História e de seus sujeitos.

Tal redução, entretanto, causou fortes reações, tanto dentro do campo historiográfico, quanto por parte de setores da sociedade civil e representantes

institucionais. Curiosamente, um dos principais nomes a dar o tom da discussão, dado sua projeção e pertinência, foi o próprio ministro da educação, Renato Janine Ribeiro:

> Diante das críticas, o ministro [...] recém-demitido devido a acordos políticos, revela que havia retido o documento de História por discordar de seus encaminhamentos e emite opinião pública: o texto da base "não pode descambar para a ideologia" (MORENO, 2016, p. 12).

Além das acusações do caráter ideológico, vimos também, já dentro da área da História, muitas críticas serem feitas em direção a "falta" de conteúdos já canonizados na história quadripartite. O tom da crítica, desta forma, foi o tom da falta, da perda (MORENO, 2022, p. 7). Se buscava combater esta falta com um retorno à narrativa mestra da história (MORENO, 2022, p. 7). Não se propunha, entretanto, maiores justificativas para a necessidade da reintegração. A defesa da reintegração constantemente se amparava na tradição e na chamada "cultura histórica", como se esta fosse inescapável ou inalterável. A carta de Repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, afirmava que o documento, com seu enfoque no presente e no Brasil, assim como com seu recorte de conteúdos da medievalidade europeia e da antiguidade greco-romana impossibilitava a digressão a um passado distante, impossibilitando a relação de comparação e um entendimento realmente combativo ao eurocentrismo na história (ANPUH, 2015). A crítica não se amparava ou sequer dialogava, entretanto, com as discussões produzidas pelos historioeducadores sobre o ensino de história, a defesa que fazia era assim uma defesa de cátedra, não propriamente preocupada com as implicações da didática do ensino.

5. A Améfrica e a BNCC.

Já com uma prévia contextualização das discussões que acompanharam a versão preliminar da BNCC e, posteriormente, a homologação de uma nova proposta, já tão diferente de seu projeto piloto que não pode ser tratada como uma reelaboração, mas sim um documento completamente novo (MORENO, 2019), podemos enfim partir para uma análise da BNCC que foi de fato homologada.

O documento que passou a vigorar nacionalmente em 2018 apresenta a restituição de uma História quadripartite integrada, de uma temporalidade progressiva e linear que intenciona abordar "toda a história da humanidade" que aqui significa abordar a história local da Europa como um projeto global que, em ordem de ser continuado, permite que saberes, histórias e sujeitos subalternos sejam acoplados e representados, mas sempre

como um apêndice numa história geral e linear de uma narrativa específica da história local de parte da Europa. Impera assim a colonialidade do tempo e a narrativa valorativa de progresso do ego europeu (DUSSEL, 1993).

O segmento da disciplina de História inaugura-se já intencionando responder algumas questões levantadas por aqueles que, em sintonia com a primeira versão do documento, criticavam a narrativa mestra da História, seu Eurocentrismo e o distanciamento de sentido da vida cotidiana dos alunos e alunas. Entre alguns parágrafos evidenciando o papel do presente e de suas demandas no constante reelaborar da história (BRASIL, 2018, p. 397) e outros colocando à mostra a face narrativa da história, validada ou desacreditada a partir do trabalho com as fontes (BRASIL, 2018, p. 397) veremos surgir uma espinhosa tentativa de justificar os conteúdos e abordagens selecionadas no documento, bem como seu valor para uma formação cidadã, a partir de uma discussão sobre o papel da construção do sujeito da História, que se dá no exercício da comparação entre o Eu, o Outro e o Nós na História:

> O exercício do "fazer história", de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um "Outro", às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (BRASIL, 2018, p. 398).

O que podemos interpretar desta afirmação? Num currículo que restaura a História quadripartite e progressiva, tendo a história europeia e sua divisão temporal como eixo, o Eu é o Europeu, a Europa. Se busca o contato com o outro, o subalterno, um contato que se dá através da comparação, comparação que sempre surgirá contaminada pela diferença colonial e seu reduzir de diferenças em valores (MIGNOLO, 2000) reproduzindo a necessidade valorativa do outro na formação do ego Europeu. Se busca também "alargar" a história para que ela acomode não outros povos, uma vez que estes não podem narrar a história por não serem entendidos também como sujeitos da história (SPIVAK, 2014), mas sim uma representação narrativa, empreendida pelo próprio Eu da História (o europeu), destes povos, dos subalternos, cujas diferenças devem ser acomodadas dentro dos parâmetros e termos do Eu em ordem de terem esta representação legitimada.

Dando continuidade às discussões colocadas como críticas na primeira versão, o documento segue então fazendo um aceno à necessidade de se abordar as ditas "dicotomias" entre Ocidente e Oriente, pensando como estas produzem marcos históricos

que são pertinentes a questões complexas do presente (BRASIL, 2018, p. 400). Ao mesmo tempo, entretanto, não se problematiza a noção do que seria Ocidente e Oriente, nem de um tempo teleológico.

Novamente, mais à frente no documento, em diálogo com as leis de obrigatoriedade do ensino de História de África e História indígena, vemos a afirmação de como o estudo do "outro", da história de indígenas e africanos, permite vislumbrarmos a presença desse outro na formação da história Brasileira. A história "desses grupos" (BRASIL, 2018, p. 401), entretanto, mesmo quando afirmada pela necessidade de combater uma imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (BRASIL, 2018, p. 401), ainda tem como o Eu da narrativa, o europeu e sua história. No que concerne especificamente à América Latina, continuando e acentuando uma tendência que também se fazia presente na primeira versão, são poucas as menções que se fazem a ela (MORENO, 2022), menor ainda é a presença de espaços para que, comparativamente, se possa pensar a solidariedade mútua em um continente que fora palco de acontecimentos bastante semelhantes, como o do colonialismo e da colonialidade (MORENO, 2022).

Assim, no 6º ano, teremos uma centralidade no recorte historiográfico entendido como Antiguidade Clássica e História Medieval (europeia), sem que se problematize noções já consolidadas como a de "antiguidade clássica" (MORENO, 2022, p. 11), ou da generalidade da "idade média", nem o espaço e a temporalidade que dão conta estes períodos. No que se refere à América, a habilidade EF06HI04 (BRASIL, 2018, p. 421) propõe que se identifique a origem do homem americano, já a habilidade EF06HI05 (BRASIL, 2018, p. 421), propõe uma abordagem da natureza e das "lógicas" das transformações ocorridas entre estes povos, sem se problematizar, entretanto, o que é essa lógica, quais suas tradições filosóficas e quais seus sentidos utilitários. As abordagens sobre os povos Incas, Maias e indígenas brasileiros seguem uma já conhecida e consolidada história dos aspectos econômicos e sociais dos grupos em comparação ao universal europeu. Não se busca, assim, traçar caminhos para que se faça possível entendê-los a partir de uma relação transcultural intermediada com a sua voz, mas justamente representá-los como uma contraparte que com suas organizações e tecnologias se inseriram, inteligivelmente, dentro do mesmo universo dos europeus.

No 7º ano teremos uma abordagem mais abrangente da América Latina, dos povos africanos, originários e suas relações no continente, muito por conta da necessidade, neste ano, seguindo a lógica linear da expansão europeia, de se abordar a questão da

modernidade e do “contato”. A modernidade aqui é então tratada como algo consolidado, sem espaço para maiores problematizações para além de uma rápida análise de suas lógicas de “inclusão e exclusão” (BRASIL, 2018, p. 423), o campo onde se realiza a inclusão e exclusão, entretanto, não é posto em xeque. Neste momento veremos também um maior cuidado em abordar a fundamental questão da presença indígena e africana em seus respectivos continentes antes da chegada dos Europeus (habilidade EF07HI03), bem como a tentativa de se abordar as resistências indígenas frente ao contato e suas violências (EF07HI08; EF07HI09). Estas abordagens, embora ainda bastante convencionais e genéricas, abrem muitas brechas a subversões e abordagens mais combativas à colonialidade. Todavia, não se pode deixar de apontar como a falta de prescrição e de vocabulário dificulta uma materialização de uma abordagem crítica. Mesmo quando intenciona tratar do outro anterior ao marco da chegada do Eu, o documento ainda mostra uma recusa ou impossibilidade em permitir que se realize uma alteração do léxico do ensino junto à presença daqueles que pretensamente intenciona representar. Os pressupostos da Améfrica são então apenas minimamente enunciados.

O 8º ano trará uma maior atenção ao que convencionalmente se chama de História do Brasil, ou seja, a história de nossas terras após ser “descoberta” pelos europeus. Neste momento vemos também uma mais evidente relação do país com a América Latina. Notamos também que uma boa parte de suas unidades temáticas tratará de analisar a crise do chamado "antigo regime". Neste momento se analisa o iluminismo e o que se convencionou se tratar como suas consequências (contestações, Revolução Francesa, liberalismo etc.). A crítica, já há décadas feita, em relação à noção não problematizada de iluminismo (EF08HI01) e sua outra parte, a racionalidade e a ideia do homem racional, que surgem como uma consequência racista da colonialidade, no documento não estão presentes. A razão e as luzes, dessa forma, ainda se orientam para sua convencional interpretação no senso comum: um empreendimento invejável da ilustração europeia que, desde então pode se colocar como padrão de razão, intelectualidade e autoestima para o resto do mundo, ainda preso em estágios anteriores ao da razão iluminada.

Já num segundo momento do currículo para o 8º ano vemos a história do Brasil sendo mais privilegiada. Aqui os objetivos de conhecimento e habilidades são, na maior parte do texto, bastante tradicionais. Temos uma narrativa cronológica das consequências que são, de vez em quando, complementadas com a presença ativa da resistência de escravizados e indígenas frente às violências e imposições. É aqui também que se faz presente um olhar mais atento para o trato da América Latina e do grosso do povo que a

compõem. O currículo neste momento coloca a preocupação em se problematizar os discursos civilizadores para as Américas (BRASIL, 2018, p. 426/427), bem como os discursos eugenistas. A habilidade EF08HI27 deixa evidente essa preocupação, relacionando seus impactos em relação ao tempo presente para a América, preocupação que se traduz no objetivo de tratar os "silenciamentos dos saberes indígenas e as formas de interação e destruição de comunidades e povos indígenas" (BRASIL, 2018, p. 426). O objetivo, entretanto, é bastante genérico em suas orientações, o que nos leva a pensar se um currículo que não apresenta em momento algum uma preocupação com uma filosofia e cosmovisão indígena, fazendo zero referências a Abya Yala e ao bem viver (para ficarmos apenas nos temas já socialmente difusos) saberia indicar quais são esses "saberes silenciados". Estas prescrições surgem assim, em um currículo repleto de conteúdos a serem tratados, com um compasso muito evidente do que seria a história e de qual seria seu sujeito, com alguns exemplos soltos, sem maiores orientações e direcionamentos.

No 9º ano, período que conta com uma quantidade bastante acentuada de conteúdos agrupados, a serem tratados e ensinados no decorrer do ano, veremos novamente uma maior atenção à História do Brasil. Este momento do currículo é inaugurado tratando do nascimento da república no Brasil e dos processos históricos até metade do século XX (BRASIL, 2018, p. 428). Nele veremos que os temas são tratados através de saltos temporais, o que pode dar a impressão de que, com a intenção de se abordar todos os conteúdos “fundamentais” do “mundo”, se optou por uma abordagem mais superficial e genérica da História. Nesta etapa veremos prescrições que intencionam tratar da inserção do negro no período pós- abolição no Brasil, bem como sua resistência, ativismo e participação na vida político-cultural no período (EF09HI03 e EF09HI04), vemos também uma preocupação com o pensar as pautas de indígenas e afrodescendentes em todo o período do contexto republicano brasileiro (EF09HI07). Estas preocupações, entretanto, colocam-se como genéricas e deslocadas dentro do contexto sobrecarregado do segmento. São raros os momentos de abordagem da forma convencional da América Latina, sua integração ao Brasil é também precária e tímida, menores ainda são os espaços para o trabalho com os pressupostos da Améfrica Ladina e do Afro-ladino-americano.

6. Conclusão.

A busca da presença do subalterno e de sua narrativa histórica e identitária, como é a Améfrica Ladina, bem como a busca de seu (não) lugar foram, neste trabalho, formas de desestabilizar as pretensões universais da colonialidade e de seu sujeito. Foram

maneiras de trazer à tona a colonialidade e a forma como ela relaciona os subalternos e a história, inclusive nas prescrições curriculares da versão oficial da BNCC de História para o ensino fundamental II.

Quando analisamos o processo que culminou nesta versão, percebemos que a primeira versão, violentamente combatida, tanto pela mídia tradicional, quanto pelos próprios historiadores/as de cátedra, muitas vezes progressistas, sob a alegação de uma desestruturação da "linha temporal" (sempre tratada no singular) (MORENO, 2019), mesmo que timidamente, oferecia caminhos evidentes para o combate a colonialidade. Essa negação da primeira versão, todavia, demonstrou como a cultura histórica e de cátedra estão repletas da colonialidade, expondo assim os limites de seu compromisso com uma história antirracista, pregando mais uma vez que o sujeito da história deveria continuar a ser o europeu, e a história local de parte da Europa deveria continuar se colocando como "nossa história".

Frente a isso, não se pode argumentar um não conhecimento, por parte da cátedra e de sua cultura, da possibilidade de tratar a história em outros termos e temporalidades. Assim, se coloca aqui, em relação ao repúdio à primeira versão e consequente instituição da versão oficial, o que Butler (2003, p. 236) convencionou chamar de "paradoxo do reconhecimento". O processo que culmina na versão oficial da BNCC, aqui já abordado, evidencia este paradoxo do reconhecimento uma vez que o próprio não reconhecimento desta história outra por parte dos historiadores de cátedra não é igual a uma ignorância acerca do debate sobre romper com a história da Europa e do sujeito europeu, uma vez que o debate estava posto junto às polêmicas da primeira versão, mas sim um reconhecimento na recusa de se reconhecer um lugar de legitimidade.

Assim, podemos concluir que a Améfrica Ladina hoje se coloca como um não lugar dentro do ensino de História. Mais que isso, o que o processo que levou a versão oficial da BNCC expõe é que a Améfrica Ladina não pode desejar legitimação, uma vez que formas muito mais tímidas de confronto à colonialidade na história foram formuladas e pensadas como possibilidade apenas para depois serem jogadas, novamente, na ilegitimidade. A história denegada, que começara a ser formulada a partir das lutas dos movimentos sociais pelo reconhecimento da diferença, na BNCC de História de ensino fundamental II continua denegada.

Referências

ANPUH - Associação Nacional de História. **Carta de Repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval**. 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval. Acesso em: 17/01/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Autêntica, 2015.

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos pagu**, p. 219- 260, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação,**v. 3, n. 4, 2016.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

DEVADAS, Vijay; NICHOLLS, Brett. Postcolonial interventions: Gayatri Spivak, three wise men and the native informant. **Critical Horizons**, v. 3, n. 1, p. 73-101, 2002.

DUSSEL, Enrique D. **1492 [mil quatrocentos noventa e dois]: o encobrimento do outro; a origem do Mito da modernidade; conferências de Frankfurt.** Vozes, 1993.

FOUCAULT Michel. **Microfísica do poder**. 28 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Editora Schwarcz-Companhia das letras, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

MARX, Karl; FERNANDES, Sabrina. **O dezoito de Brumário de Luís Bonaparte**. Paz e Terra, 2023.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis.** Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options**. Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton: Univ. Press, 2000.

MORENO, Jean Carlos. Currículos de História, Identidades e Identificações. a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Revista nuestrAmérica,** v. 10, n. 19, p. 1-20, 2022.

MORENO, Jean Carlos. O TEMPO COLONIZADO: um embate central para o ensino de História no Brasil. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFMS**, v. 25, n. 49.1, 2019.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 07-27, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, v. 233, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Identidade e saberes: trabalhando diferenças na Educação de Jovens e Adultos

Julio Antonio Gomes da Silva[213]

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar experiências vividas em turmas da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professor Gilberto Bento da Silva, localizada em Campo Grande, bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, em torno da temática do XVII Encontro de Alunos e Alunas da EJA RIO: "Identidade e Representatividade: Potências Indígenas e Negras na EJA".

Inicialmente, trabalharei com um levantamento biográfico de algumas alunas negras, que se declaram como tal, escolhidas pelas suas respectivas turmas, com foco em casos de preconceito sofridos por elas ou pessoas próximas; construção de saberes coletivos em relação às diversas formas de racismo e os motivos que as afastaram da sala de aula, além dos porquês de seus respectivos retornos.

Desse levantamento, foi produzido um material impresso, em forma de folder, e um banner, onde apresentei os sujeitos envolvidos (no caso, as alunas entrevistadas) e citações pertinentes aos pontos citados acima. Os objetos criados foram expostos no encontro proposto pela Secretaria Municipal de Educação e foram trabalhados posteriormente, na continuidade do projeto, ao longo dos trimestres restantes do ano de 2023.

Temos como ideia central a EJA ser uma "mulher negra", já que seu alunado, em sua maioria, é formado por alunas negras (RIO DE JANEIRO, 2023, p.12)[214]. Assim, pretendemos abordar as diferenças presentes em torno da construção das identidades pertencentes à realidade da EJA, partindo do pressuposto de que "nenhum ato de

[213] Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

[214] Tal hipótese foi construída a partir de RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Pedagógica s EJA Rio n.3 - XVII Encontro de Alunos e Alunas da EJA Rio – Identidade e Representatividade: Potências Indígenas e Negras na EJA. 1. Ed. Rio de Janeiro: Gerência de Educação de Jovens e Adultos, 2023.

significação é possível fora de um sistema de diferenças" (GABRIEL, 2013, p. 292)[215], ressignificando sujeitos no processo de construção de saberes. Construção essa que se dá de forma coletiva, envolvendo todas as alunas e todos os alunos no processo de produção. Participaram da escolha, da formulação das questões e até debateram sobre as opiniões das envolvidas, trazendo as diferenças que os caracterizam. E, assim, diferenças dialogam entre si, criando demandas únicas dentro da construção das identidades envolvidas e indo além da transposição simples de conteúdos científicos em conteúdos escolares, dando voz a saberes e afetos presentes nos elementos formadores da comunidade escolar.

Aulas como espaço de convivência e troca

A cada noite, tratamos dos diferentes temas apresentados nas aulas de História/Geografia de forma que sejam relacionados às vivências de cada aluna, cada aluno, trazendo maior interação por parte das turmas. Assim, atuamos no local de fronteira que é a sala de aula. Não a fronteira de uma guerra, mas, sim a definição que Monteiro e Penna nos trazem: "A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato" (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 194)[216].

Quando apresento esta explicação inicial, trago a ideia de um encontro bem entendido por todas e todos. Porém, não é bem assim. Inicialmente, o confronto de crenças e visões aconteceu. Principalmente no que diz respeito à religiosidade. Em algumas aulas que trataram de influências culturais africanas na nossa sociedade, surgiu o assunto *religião*. E, aqui, quase que a fronteira se torna de guerra...

Em uma roda de conversa, algumas alunas se apresentaram como umbandistas e candomblecistas e explicaram um pouco de suas práticas e vivências para nós. Porém, uma outra participante da aula começou a vociferar palavras de repúdio e contrariedade, rotulando tais religiões como "coisa do demônio". Palavras de ataque surgiram de ambos os lados do diálogo que, até então, estava pacífico e ordeiro. Mas os ânimos se acirraram...

Mediando a situação, consegui trazer para a conversa a ideia de tolerância e, acima de tudo, o conceito de respeito. Tirando da religiosidade, apresentei as leis 10.639/03 e 11.645/08. Muitos dos presentes não as conheciam e acreditavam no fato de que o

[215] GABRIEL, C. T. **O "outro" como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico.** In: Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas / Amilcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro (org.). - Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
[216] MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira.** Educação e Realidade, v. 36, p. 191-211, 2011.

professor que incluía os conteúdos ligados à África estava fazendo propaganda de uma escolha cultural sua. Isso vem de décadas de uma educação excludente, ligada a grupos que defendem superioridades entre grupos sociais e culturais. Sobre esse ponto, tenho como referência a afirmação da professora doutora Profª Dra. Marisa Cristina Vorraber Costa, que trabalhou junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ministrando aulas sobre ensino e currículo

> Quando falo em cultura não estou mais pensando em um suposto "conhecimento universal", patrimônio da "humanidade" – categoria fluida e contraproducente quando se trata de dar conta da diversidade de posições no mundo – que, hoje, sabemos, não pertencia propriamente à humanidade, mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem europeia, colonizadores que produziram esses saberes e os estatuíram na forma de "verdades universais" sobre si e sobre os/as outros/as. (COSTA, 2001, p.39)[217]

Debruçando-me sobre esta ideia, inicio a análise da afirmativa destacando a ideia de que cultura não é algo universal ou hegemônico. Não há cultura única e muito menos superior ou inferior a outras. Assim, não cabe a quem quer que seja a desqualificação de quaisquer manifestação cultural apresentada ou vivenciada. O que existe é a ideia de uma cultura superior vinda da Europa, ligada às tradições culturais cristãs.

Logo, o que a participante fez, ela aprendeu como correto e aceitável, já que seu discurso religioso era compatível com a da maioria aceita, não-atacada da sociedade em que vive. Colegas de classe que vivenciam valores diferentes eram alvos fáceis de um discurso motivado pela ideia de superioridade passada por gerações ou em falas de uma conversão recente, onde desqualificar o "inimigo" era uma das armas para se enfraquecer argumentos e práticas diferentes.

Mas a sociedade é diversa e não aceita a unicidade de discurso quando se refere à formação cultural. O problema se encontra na formação desta sociedade. Não como grupo, mas como alunas e alunos que, posteriormente, formarão grupos familiares, profissionais, religiosos e outros tantos. A formação do alunado é a construção da sociedade com valores educacionais e emocionais, já que através do currículo ou das orientações curriculares de cada unidade federativa a sociedade aprende o que é correto e o que é repreensível. Trabalharei com a definição de Tomaz Tadeu da Silva, pesquisador com vasta produção acerca da temática e colaborador da UFRGS no Programa de Pós-Graduação em Educação:

---

[217] **COSTA, Marisa Vorraber.** Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

> As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. (SILVA, 1995, p.195)[218]

Discursos são apagados, vivências são negligenciadas e pessoas são segregadas através de práticas que se iniciam na escola, onde conteúdos ditos polêmicos são, na verdade, destruidores de universalizações e hegemonias fundadas em um único interesse ou projeto. Assim, temas ligados aos povos originários e aos povos africanos/afro-brasileiros são necessários para democratizar visões de mundo e subjetivar pessoas e grupos ante uma história que deve ser plural e representativa. Mas essa necessidade ainda não era visível a todas e a todos. Leis tiveram que ser criadas para obrigar tal prática.

Apresentei as leis citadas acima e destaquei o tempo de uma para a outra e o que mudou relativamente. Iniciei com a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, nos diz, no Artigo 26-A, parágrafo primeiro, que:

> O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)[219]

Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB), fazendo com que a importância de se tratar a contribuição dos negros em nossa sociedade e, consequentemente, abordar a história do continente africano como basilar, algo não-primitivo, dando o devido destaque aos povos oriundos de África como povos que não são atrasados ou subjugados desde sempre. Auxilia no combate ao racismo, destacando as contribuições à nossa cultura e, principalmente, a abordar a escravidão como um crime, relatando suas consequências e ressignificando saberes e momentos antes vistos como algo inferior (quando vistos).

O problema é que esta lei contempla apenas a parcela negra da sociedade. Os indígenas também sofriam (e ainda sofrem) com estereótipos limitadores à sua natureza, demarcando práticas e florindo o imaginário de quem os acham primitivos e selvagens. Depois de anos, a lei recebeu o complemento que contemplava, também, os povos

---

[218] SILVA, Tomaz Tadeu da**. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 185-200.

[219] BRASIL. Lei **10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso: 26 jan. 2024.

originários do Brasil, colocando essa matriz cultural no currículo e iniciando uma discussão mais ampla sobre o aculturamento europeu por essas bandas. No dia 10 de março de 2008, o presidente Luís Inácio Lula da Silva (que também sancionou a lei 10.639/03) sancionou a lei 11.645, que corrige, novamente a LDB, complementando o texto da lei 10.639/03. Aqui, temos o parágrafo primeiro do Artigo 26-A da nova lei:

> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)[220]

Infelizmente, essas leis são deixadas de lado por diversos docentes, mantendo o domínio sociocultural branco judaico-cristão masculino na formação de discentes e cidadãos. Nas aulas seguintes, começamos a trabalhar influências linguísticas e culinárias de africanos e nativos na sociedade brasileira. Mas o convite para participar em um evento auxiliou mais do que qualquer leitura ou prática individual.

O evento e as referências

> Considerando que os currículos escolares são artefatos culturais dinâmicos, em permanente processo de transmutação, em que novos componentes são constantemente introduzidos, ao passo que outros caem em desuso, quando voltamos nosso olhar para a introdução da temática africana e afro-brasileira como novos conteúdos obrigatórios devemos lembrar, então, que se tratam de conteúdos carregados de forte significação política e social, no contexto da sociedade brasileira. (SANTOS, 2013, p.58-59)[221]

Utilizo-me das palavras da Profª. Dra. Lorene dos Santos, ligada ao Instituto de Ciências Humanas, pelo Departamento de Educação, da PUC Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), para destacar a importância de se trabalhar um currículo representativo e, dando sequência ao item anterior, entro em uma prática que introduziu de forma magistral a temática afro-brasileira: o XVII Encontro de Alunos e Alunas da EJA RIO: "Identidade e Representatividade: Potências Indígenas e Negras na EJA".

---

[220] BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso: 26 jan. 2024.

[221] SANTOS, Lorene dos. **Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03.** In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013, p. 57-83.

O evento tinha como proposta escolher (com as turmas), dentro da comunidade escolar, uma potência indígena ou negra. Além disso, deveria justificar a escolha apontando as motivações para tal seleção. A partir de então, produzir um trabalho biográfico, com entrevistas e registros. Inicialmente, pensei em uma das mais antigas professoras da escola, que ministra aulas de língua portuguesa. Mas as turmas não viam nela uma pessoa negra. Limitavam-se na tonalidade da pele, na quantidade de melanina concentrada e, como foi percebido, na função desempenhada. A merendeira (negra) era reconhecida como tal, mas não era um ícone que merecesse a homenagem por questões de relacionamento com a comunidade escolar.

Construindo nosso trabalho para o XVII Encontro de Alunas e Alunos da EJA Rio, realizei entrevistas com alunas negras das nossas turmas, onde pedi que relatassem o que é ser uma mulher negra, partindo da hipótese de a EJA ser uma "mulher negra", já que seu alunado, em sua maioria, é formado por alunas negras (RIO DE JANEIRO, 2023, p.12)[222]; o que gostam de fazer; o que não toleram e, nosso foco, o que as impediu de estudar no tempo certo. Relatos diversos de situações nitidamente machistas e preconceituosas permearam os nossos relatos. Um *banner* foi produzido para exposição permanente com algumas frases (sem identificar a autoria) e, durante o Encontro, foram distribuídos alguns *folders* com a identificação das entrevistadas, contendo preferências, frases motivacionais e apontamentos afirmativos de suas identidades.

Aqui, dei prosseguimento ao contato de alunas com suas essências, suas características. Muitas não quiseram participar. Outras, não se viam negras. Outros, questionaram quando seria a vez deles. Mas o que fica nítido aqui é o que afirma a Profª. Dra. Carmen Teresa Gabriel, professora titular da Faculdade de Educação da UFRJ e Coordenadora do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH): "nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças" (GABRIEL, 2013, p.292)[223].

O evento proposto abriu as portas de uma atividade que batizei de *Oficinas de Narrativas*, onde aprofundei o processo de construção de uma identidade individual que, posteriormente, levará ao caminho da construção coletiva, dando vez e voz a cada uma,

[222] RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Pedagógicas EJA Rio n.3 - XVII Encontro de Alunos e Alunas da EJA Rio – Identidade e Representatividade: Potências Indígenas e Negras na EJA.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Gerência de Educação de Jovens e Adultos, 2023.
[223] GABRIEL, Carmen Teresa. **O outro como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico.** In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013, p. 287-311.

a cada um, percebendo os apagamentos do caminho e as necessidades de se apresentar como indivíduo parte do todo, capaz de se apresentar, ser referência e ter referências positivas que, outrora, eram tratadas como negativas ou insuficientes, chegando ao ponto do primitivo e do selvagem. Maria da Conceição Passeggi, que trabalha com narrativas autobiográficas, afirma e confirma o que faço com as narrativas:

> O que importa é que ao narrar sua experiência, a criança, o jovem, o adulto dotam-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica e dialética entre ser e a representação de si confere ao humano um modo próprio de existência: como sujeito biográfico que religa o sujeito epistêmico e o sujeito empírico, no mundo da vida e do texto. O sujeito biográfico se constitui pois pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como *ator, autor e agente social*. (PASSEGGI, 2016, p.82)[224]

Com a repercussão do trabalho e a prática da construção de narrativas, alunas e alunos passaram a se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias e capazes de modificá-las e de modificar seu redor, exemplificando e referenciando outras vidas e vivências.

Considerações finais

A *Oficina de Narrativas* ficou como um legado do trabalho de referência realizado pelas turmas, com os riquíssimos relatos das entrevistadas e a dedicação dos demais envolvidos, sugerindo melhorias e agindo no trabalho como autores de sua própria história.

No dia do evento, diante das apresentações das outras escolas, alguns discentes (até mesmo quem estava envolvido com o trabalho) se incomodaram com as referências religiosas apresentadas. Nossa participação seria a última, encerrando o evento com uma apresentação musical. Mas muitos queriam ir embora, alegando culto religioso de algo que eles não acreditavam.

Depois de muita conversa, nos apresentamos e tivemos o trabalho do *banner* e dos *folders* elogiados no palco na presença das demais unidades escolares presentes. A alegria deles era emocionante! Todas e todos agradecendo e pedindo novos trabalhos. Muitas senhoras relatando que se viam nas apresentações de outras escolas e, alunas e alunos das outras escolas, procurando as alunas entrevistadas que foram ao evento para conversar. A

[224] PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico.** Roteiro**,** [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267. Acesso em: 23 jan. 2024.

representatividade se fez presente de forma concreta. O encontro de realidades transformou a fronteira, anteriormente zona de conflito, em lugar de encontros. E, dentro do ensino de História, indivíduos se reencontraram e se reconheceram como pessoas dignas e pertencentes a quaisquer lugares que possam vir a querer frequentar.

O maior trabalho desenvolvido foi relativizar opiniões e condições em que as mesmas são emitidas. Durval Muniz de Albuquerque Júnior, pesquisador de Teoria da História e da Historiografia afirma que "saber aceitar e conviver com a diferença, aceitar a opinião e o ponto de vista diferente como tendo direito à existência, representar a formação de subjetividades mais bem preparadas para a convivência democrática" (ALBUQUERQUE JR., 2012, p.33)[225]. Conviver e respeitar. Opinar, avaliar e tolerar. Não é verdade catequista. É uma verdade de uma pessoa ou grupo que difere da sua e do seu grupo.

Como afirma a Profª. Dra. Cinthia Monteiro de Araújo, docente do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ e coordenadora do Grupo Diferir – Grupo de Pesquisa Diferenças e Interculturalidades no Ensino de História: "Nenhuma tradição em si é essencialmente negativa e precisa ser necessariamente superada" (ARAÚJO ,2014, p.230).[226]Dentro dessa questão, ser diferente não pode ser tratado como ser oposição ao que se passa ou diz, mas como parte de um diálogo enriquecedor, onde meus conceitos e os dos demais participantes do processo formador são ouvidos, questionados e respeitados como válidos, sem desmerecimento ou superlativos impostos por um molde que não cabe na sociedade brasileira.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **Qual o valor da história hoje?** Organizadores: Marcia De Almeida Gonçalves, Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luis Reznik, Ana Maria Monteiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna.** In: Monteiro, Ana Maria F.C. et alii. Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014. p. 227-241

[225] ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de**. Qual o valor da história hoje?** Organizadores: Marcia De Almeida Gonçalves, Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luis Reznik, Ana Maria Monteiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

[226] ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. P**or outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna.** In: Monteiro, Ana Maria F.C. et alii. Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014. p. 227-241

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. Disponível em https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso: 26 jan. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa**. *O outro como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico.*** In: **PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria** (org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013, p. 287-311.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira.** Educação e Realidade, v. 36, p. 191-211, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico.** Roteiro, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267. Acesso em: 23 jan. 2024

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Pedagógicas EJA Rio n.3 - XVII Encontro de Alunos e Alunas da EJA Rio – Identidade e Representatividade: Potências Indígenas e Negras na EJA.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Gerência de Educação de Jovens e Adultos, 2023.

SANTOS, Lorene dos. **Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03.** In: **PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria** (org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013, p. 57-83.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 185-200.

A História escolar nos Trabalhos de Conclusão de Curso – uma análise das monografais produzidas nos cursos de Licenciatura em História de universidades públicas do nordeste brasileiro (1996-2019)

Matheus de Albuquerque[227]
Mauro Cezar Coelho[228]

Nos últimos trinta anos, a formação de professores tem sido pauta das discussões sobre Educação, fato perceptível pelas mudanças nas políticas públicas reguladoras dos processos de formação docente. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou três Diretrizes Nacionais para a formação de professores - em 2002, 2015 e 2019 -, tendo como atributo em comum a hipótese de que boa parte dos reveses ocorridos nas escolas tem relação com a atuação docente, demonstrando, em linhas gerais, uma maior preocupação com as demandas apresentadas pela Educação Básica. Nesse sentido, esse estudo pretende sopesar o espaço destinado à discussão sobre o Ensino de História nos processos de formação de quadros na área de História.

A literatura especializada indica que, desde os primeiros cursos de História do país, criados na primeira metade do século XX, existe uma subvalorização do futuro professor de História em relação ao futuro profissional pesquisador de História. Até as últimas três diretrizes curriculares do CNE serem promulgadas, no início deste século, os currículos dos cursos de História no Brasil eram pautados no modelo "3+1", no qual os discentes passavam os três primeiros anos de sua formação imersos em estudos teóricos da área disciplinar e, posteriormente, passavam por um ano de formação pedagógica. Sobre essa relação desigual entre o espaço destinado a formação do professor e do pesquisador no século XXI, Luis Fernando Cerri aponta:

> Alheia à nova realidade, a universidade, ao menos no caso das ciências humanas, segue olimpicamente atrás da formação de um intelectual excelente,

[227] Universidade Federal do Pará. E-mail: Matheusdealbuquerque1@gmail.com
[228] Universidade Federal do Pará. E-mail: mauroccoelho@yahoo.com.br

> um pesquisador nato, que por acaso formava-se para dar aulas. O calcanhar de Aquiles do modelo diletante dessa Olímpia, desde suas épocas de ouro, é a falta de alunos, e a clara inexistência de mercado de trabalho para o pesquisador. Ainda assim, seu discurso institui seus formados que seguem vendo a formação pedagógica como um apêndice do bacharelado, sempre tomado como o curso mais importante (2013, p. 173).

Assim, Cerri indica uma permanência de valores atribuídos à atuação do profissional da História, nas dimensões do ensino e da pesquisa. Renilson Ribeiro afirma que essas permanências geram dificuldades no processo de formação docente, as quais o autor sintetiza em três aspectos:

> 1) problema: a desarticulação entre a teoria (formação específica) e a prática (formação pedagógica). Exemplo: a dificuldade de efetivação das práticas como componente curricular no interior das disciplinas específicas; 2) clivagem: a oposição entre ser professor (licenciado) e ser historiador (bacharel). Exemplo: a dissociação dos estágios do conjunto das disciplinas teóricas, metodológicas e de conhecimento geral do curso; 3) preconceito: uma visão estereotipada do fazer docente na prática do profissional da História, ou seja, a supervalorização do papel do pesquisador – como se a pesquisa estivesse ausente da atuação do professor. Exemplo: a restrição da abordagem das questões do ensino aos limites das disciplinas pedagógicas e do estágio, geralmente associadas às práticas de "vulgarização" ou "simplificação" do saber científico. (2015, p. 162)

Apesar da manutenção de um formato predominantemente tradicional nos cursos de formação de professores de história, a legislação educacional vem, a partir da década de 1990, incorporando as reflexões dos campos de pesquisa cuja produção se volta para problemáticas que permeiam os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do país. Após atingida a universalização do acesso ao ensino fundamental, as principais preocupações estariam relacionadas a qualidade da Educação ofertada nas instituições de ensino, o que movimentou os debates que culminariam nas primeiras diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes, do ano de 2002, apontavam para a necessidade de promover uma flexibilização nos currículos da formação inicial docente e, assim como foi mantido e aprofundado pelas DCN de 2015, de estabelecer uma integração mais efetiva entre os cursos de formação de professores e a Escola, com maior atenção às demandas da Educação Básica (COELHO, 2021). Sobre a necessidade de currículos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, bem como dos saberes e das experiências relativas ao campo da docência, Crislane Azevedo aponta:

> Ainda temos cursos nos quais a organização bacharelesca do currículo impera, nos quais há visões deturpadas e mesmo preconceituosas em relação às chamadas disciplinas de caráter pedagógico, cursos nos quais há um claro distanciamento e mesmo resistência às tentativas de interlocução entre

> Departamentos e Centros ou até mesmo a projetos formativos interdisciplinares, cursos nos quais há docentes formadores que não se veem como professores formadores de professores, pois estão mais preocupados ou única e exclusivamente preocupados com a disciplina que ministra na graduação, sem ter qualquer planejamento de ações práticas que contribuam, de fato, para a formação de futuros docentes (2015, p. 79).

O objetivo do presente trabalho, então, é verificar o espaço destinado à História Escolar nos cursos de licenciatura em História. Para tanto, o estudo se voltou para a análise das monografias orientadas por docentes dos cursos de licenciatura em História de seis universidades públicas do nordeste do país (UECE, UFC, UEMA, UFMA, UFPI e UFBA), entre 1996 e 2019.

De início, foi realizado o levantamento dos currículos lattes dos docentes dos cursos de licenciatura em História de universidades públicas do Nordeste. Esses docentes foram identificados a partir do Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino superior abordada pela pesquisa. Em seguida, foi iniciada a coleta e a classificação dos dados utilizados na pesquisa, sendo esses os nomes, grau de formação, instituição de atuação, referências das monografias orientadas e os nomes dos orientandos (coautores), encontrados nos currículos dos docentes dessas instituições. Para a realização das atividades propostas, foi traçado um percurso metodológico envolvendo duas principais obras que nortearam o trato com os dados levantados. São elas *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin (2000) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, escrito por Valentin Volóchinov e atribuído ao Círculo de Bakhtin (2021).

Em *Análise de Conteúdo*, Laurence Bardin apresenta a trajetória histórica e teórica da análise de conteúdo a partir da sua origem, no início do século XX, nos Estados Unidos, além de demonstrar os processos de análise, a partir de exemplos simples e concretos. A autora define a análise de conteúdo como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2000, p.42).

A análise dos dados levantados durante a pesquisa foi realizada em concordância com os princípios de organização da análise: codificação, categorização e processos de inferência apresentados por Bardin.

Em relação a obra de Volóchinov, a importância de sua utilização como referencial metodológico reside nas suas formulações sobre o *discurso* e sua natureza, levando em consideração os conceitos de *signo*, *palavra* e *enunciado*. Para o autor:

> [...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social* (2021, p. 200).

Nesse sentido, o discurso, para Volóchinov, só revela seu significado quando analisado em relação a outros discursos próximos, ou seja, com os quais se relaciona direta ou indiretamente, pois "a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado" (2021, p. 206). Foi com base nos conceitos acima destacados, tanto da análise de conteúdo quanto da filosofia da linguagem, que analisamos os títulos, resumos e palavras-chave encontrados nos currículos e nos Trabalhos de Conclusão de Curso que compõem o rol de fontes para a realização da pesquisa.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso foram classificados a partir de quatro categorias: a) Historiográfico: Relacionado as áreas de conhecimento estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; b) Formação Docente: relacionada a termos como Formação docente, Ensino universitário de História, Licenciatura em História, Formação de professores, Ensino, pesquisa e extensão; c) História da Educação: relacionada a termos como História da Educação, Legislação educacional, Diretrizes curriculares nacionais, Currículos, História do Ensino de História; d) Ensino de História: relacionada a termos como Ensino de História, História Escolar, Escola, Educação Histórica, Didática da História, Conhecimento Histórico Escolar, Pesquisa e Práticas Educacionais, Livro Didático, Ensino e aprendizagem histórica.

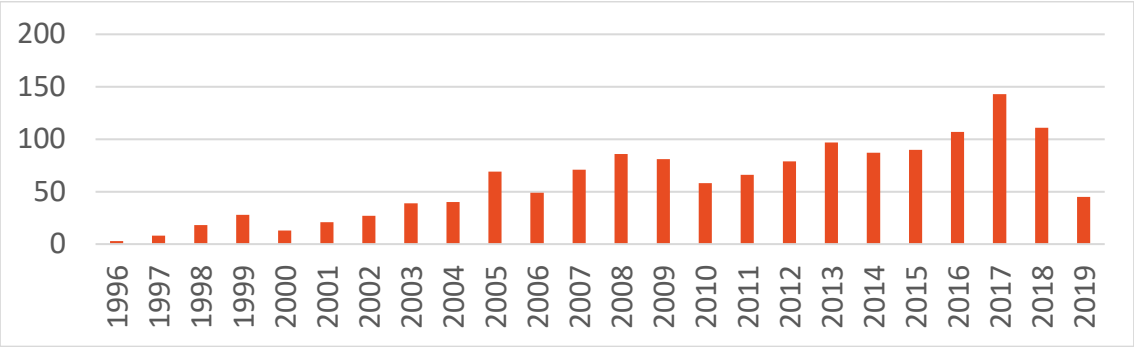
Além disso, foram formuladas categorias de análise para a classificação das palavras-chave. Ao todo, foram criadas doze categorias de análise, cuja formulação foi feita com o auxílio de dicionários de diversas áreas da ciência. As categorias criadas foram: a) Evento histórico: refere-se as palavras-chave que nomeiam um determinado acontecimento historiográfico (Guerra Fria, Ditadura Militar, Estado Novo); b) Ensino de História: refere-se as palavras-chave relacionadas com as questões do ensino de história e com as questões curriculares no campo da educação (Ensino de História, Manual Pedagógico, Livro Didático); c) Memória: utilizada para categorizar todas as palavras-chave que fazem referência à história pública, como representações de eventos históricos na sociedade, memória e imaginário (Patrimônio, Imaginário, Tradição); d) Espaço/Tempo: utilizamos essa categoria nas palavras-chave cujo objetivo é a localização espacial de determinado evento ou análise histórica e é utilizada quando o objetivo da palavra-chave é organizar um evento em um determinado arranjo temporal (Maranhão,

Período Joanino, Século XX); e) Fontes: a categorização faz referência as palavras-chave que indica os vestígios do passado que o historiador utilizou para dar conta de determinada indagação (Xilogravura, Literatura, Jornal); f) Ideologia: a categoria ideologia faz referência às palavras-chave que representam um conjunto de ideias, valores, crenças ou filosofias (Liberalismo Social, Iluminismo, Propaganda de Guerra); g) Sujeitos: a categoria "sujeitos" dá conta de palavras-chave relacionadas a grupos de indivíduos ou nome de pessoas. (Mulheres Rurais, Piratas, D, João I); h) Conflito: a categoria conflito faz referência a palavras-chave que carregam um significado de contradição entre grupos, violências e divergências ou disputas de ideias (Violência, Lutas Sociais, Política); i) Instituição: a categoria Instituição faz referência às palavras que remetem à determinada administração feita por uma entidade pública, agremiação ou grupo de pessoas, contendo suas próprias normas para com seus integrantes (Estado brasileiro, Igreja, Marinha); j) Diversidade: a categoria dá conta de palavras-chave ligadas a festas tradicionais, manifestações culturais e de certas noções de pensamentos ligadas a certos grupos (Representação, Tropicalismo, Bumba-meu-Boi); k) Teoria: a categoria remete a palavras-chave que fazem referência a metodologias e teorias científicas tanto do artigo quanto do objeto (História, Longa Duração, Darwinismo); l) Socioeconômico: essa categoria dá conta de palavras-chave relacionadas à economia, trabalho e querelas de cunho social, como epidemias e desastres naturais (Migração, Urbanização, Pescador).

No total, foram analisados 1436 Trabalhos de Conclusão de Curso, do período de 1996-2019. Como podemos ver no gráfico I, o ano com maior número de monografias levantadas foi 2017, com 143, seguido por 2018 e 2016, com 111 e 107, respectivamente. Em linhas gerais, a produção de monografias segue uma linha crescente de 1996 até 2019, com algumas exceções mais aparentes nos anos 2000, 2006 e 2010. O gráfico indica uma expansão nos cursos de licenciatura em História ofertados pelas universidades públicas, o que está em conformidade com os apontamentos de Coelho sobre a progressão da oferta de vagas nesses cursos (2021, p. 21). Cabe destacar que a queda aparente no número de monografias produzidas no ano de 2019 em relação ao ano anterior, pode ser decorrência da falta de atualizações recentes do currículo lattes por parte dos docentes, que foi uma das problemáticas com as quais nos deparamos no decorrer da pesquisa.

Gráfico I

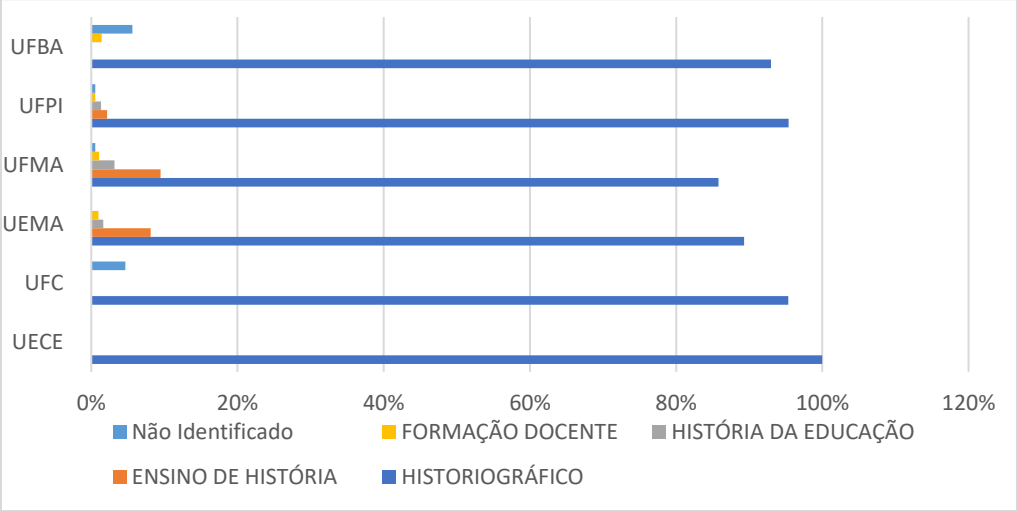
Número de monografias por ano



Do total de 1436 monografias abarcadas na pesquisa, 1325 são de cunho historiográfico, de acordo com as áreas de conhecimento definidas pelo CNPq. Em seguida, vemos as categorias Ensino de História, História da Educação e Formação Docente, com 69, 22 e 10 ocorrências, respectivamente. Existem, ainda, dez monografias cujo escopo não foi possível identificar, em função de dados registrados de forma incompleta ou equivocada na plataforma lattes. Como apontamos no Gráfico II, as monografias de cunho historiográfico representam 92% do total, seguidas por Ensino de História (5%), História da Educação (2%) e Formação Docente (1%). Analisando os dados de cada instituição, o cenário é o mesmo. A menor porcentagem de monografias de cunho historiográfico pertence a Universidade Federal do Maranhão, onde essa categoria representa 86% do total. Na Universidade Estadual do Ceará, esse dado sobe para 100%.

Gráfico II

Escopo das monografias produzidas (1996-2019)



Além das monografias, os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes das instituições de ensino superior abarcadas pela nossa pesquisa também foram levantados e categorizados, sob os mesmos métodos de análise. Assim como no caso das monografias, a tabela I demonstra que os projetos de pesquisa cujo escopo está voltado para as questões historiográficas são ampla maioria, figurando em 536 de um total de 598. Assim como apontaram Julio Bentivoglio & Marise dos Santos (2006) e Maria Helena da Silva, Maria Papali & Valéria Zanette (2022), parece haver aqui uma relação diretamente proporcional entre as pesquisas realizadas pelos docentes e as monografias que esses docentes orientam. Os dados levantados para a produção do presente trabalho não só corroboram com os apontamentos dos autores supracitados como também nos mostra que, durante as últimas duas décadas, esse cenário não sofreu alteração, ao menos no que diz respeito ao caso do nordeste.

Tomando como verdadeira essa premissa, podemos afirmar que a produção científica dos professores e pesquisadores de História no Brasil é feita de forma recorrente - especialmente no caso dos trabalhos de conclusão de curso -, já que os egressos desses cursos serão aqueles a ocupar as cadeiras de professores das instituições de ensino superior no futuro. Afinal, se os futuros professores de História estiverem sendo formados por docentes que, mesmo no papel de formadores de professores, não produzem reflexões acerca da História Escolar e da atuação desses futuros professores, nos parece lógico que ocorra uma manutenção desses valores, reforçando a quase secular subvalorização das disciplinas que acionam conhecimentos ligados a Educação, bem como da História Escolar e do Ensino de História, enquanto campo de pesquisas.

Tabela I

Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelos docentes: categorias e ocorrências

Categoria	Quantidade de Projetos de Pesquisa
Historiográfico	536
Ensino de História, Formação Docente e História da Educação	62

Por fim, apresentamos os resultados da análise das palavras-chave relacionadas aos Trabalhos de Conclusão de Curso. Das 241 palavras-chave encontradas, relacionadas à 64 monografias, 41 estavam relacionadas à categoria Ideologia, que tem o maior número de ocorrências entre as categorias, seguida por Diversidade, com 39 ocorrências, Sujeitos, com 32, Socioeconômico, 31, e Espaço/Tempo, com 22 ocorrências. Nenhuma palavra-chave encontrada foi relacionada ao Ensino de História, como exposto na tabela II. Esse resultado parece estar de acordo com o que já havia sido constatado anteriormente: a História Escolar em posição de rejeição nas monografias produzidas por futuros professores da Educação Básica.

Tabela II

Incidência de categorias entre as palavras-chave

Categoria	Ocorrência
Ideologia	41
Diversidade	39
Sujeitos	32
Socioeconômico	31
Espaço/Tempo	22
Fonte	17
Instituição	16
Teoria	14
Memória	12
Conflito	9
Evento Histórico	5
Ensino de História	0

Apesar do baixo número de palavras-chave encontradas, em relação ao volume de monografias coletadas, a literatura especializada e os resultados anteriormente apresentados nos indicam que a amostragem é relativamente fiel ao cenário geral, sem indícios de uma possível mudança no panorama apresentado caso possuíssemos os resumos e palavras-chave de todos os Trabalhos de Conclusão de Curso levantados.

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados levantados evidencia uma ampla diferença entre a quantidade de monografias classificadas como de cunho historiográfico, de acordo com as áreas de conhecimento estabelecidas pelo CNPq, e as monografias cujo escopo são questões relacionadas ao Ensino de História, a História da Educação e/ou a Formação Docente. O presente trabalho foi importante para que, a partir dos resultados produzidos, seja possível sopesar o espaço que a História Escolar tem nas

produções de docentes e discentes dos cursos de formação de professores de História, e avaliar o impacto que as três últimas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação causaram nas licenciaturas em História.

Referências

ALVES DA SILVA, M. H.; PAPALI, M. A. C. R.; ZANETTI, V. R. Recortes temáticos e espaciais de trabalhos de conclusão do curso de história da Universidade do Vale do Paraíba – Univap (1991-2018). **Acervo**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 1–18, 2022. Disponível em: https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1751. Acesso em: 19 mar. 2023.

AZEVEDO, Crislane. A formação do docente em História como profissional do magistério da educação básica. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 55-82, jul.-dez. 2015. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/23851/17738. Acesso em: 19/03/2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Capa Edições 70, 2000.

BENTIVOGLIO, Julio; SANTOS, Marise Pereira dos. Caminhos da pesquisa na graduação em História no Brasil: um estudo sobre a produção monográfica e científica dos graduandos em História na UFG - Campus Catalão (2003-2007). **Revista Ágora**, Vitória, n.10, p.2-21, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/46913260/1946-3086-1-PB.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: Antecedentes e Panorama atual. **História, histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730. Acesso em: 16/03/2023.

COELHO, Mauro Cezar. COELHO, M. C. "Decifra-me ou te devoro!" - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0112, maio-ago. 2021. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0112. Acesso em: 17/03/2023.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 09/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 2/2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1762

5-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2024.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 22/2019.Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação). Brasília: CNE, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2024.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre textos e práticas: Ensido de história, instituição escolar e formação docente. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 151 – 179, jul.-dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p151. Acesso em: 17/03/2023.

Territorialidades e ensino de histórica

(GRD 8 – online)

Reconhecendo as origens - História Local e o Museu de Pré-História de Itapipoca na sala de aula[229]

Ana Amélia Rodrigues de Oliveira[230]
Ana Raquel Teixeira Bastos[231]

"O professor é aquele que sabe antes que os alunos e pode traçar os itinerários mais adequados para conduzi-los à aprendizagem" (CAIMI, 2015, p.113)

Introdução

> (...) A primeira lembrança de estudar história, a história da minha cidade, ficou marcado como corrobora Neves (1997) com o nosso envolvimento, ao afirmar: "[...] o local é o nosso espaço de atuação. É onde fazemos história, pois, ao trazer a história próxima das experiências dos alunos, proporciona uma relação de identidade, visto que [...] implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua". (RAMOS, 2020, p. 13)

No debate sobre o ensino de história se sobressalta a importância do aluno conhecer a história local como Francisco Adoniran rememora acima sua própria experiência e correlaciona com a explanação de Neves, ao estudar a origem de sua própria terra, o aluno capacita-se com a cognição de tomar decisões e ações conscientes dentro de sua micro-realidade diária, fomentando assim, sua consciência histórica como Luis Fernando Cerri define "(...) uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em

[229] Artigo apresentado para a disciplina: História do Ensino de História.
[230] Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2004), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2008) e doutorado em História Social pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Social, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas culturais, cultura popular, patrimônio cultural, memória e museus. Nos últimos anos vem se dedicando às pesquisas na área de Ensino de História, integrando o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História - GEPEH da Universidade Federal do Ceará. Integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, atuando na linha de pesquisa Saberes Históricos em diferentes Espaços de Memória. Atualmente vem desenvolvendo pesquisas na área de Ensino de História e tecnologias digitais. É um dos membros da comissão organizadora da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará, realizada desde 2019 pelo Instituto Federal do Ceará. E-mail: amelia.oliveira@ifce.edu.br
[231] Ana Raquel Bastos: Mestranda em Ensino de História, Especialista em Gestão Escolar e Ensino de História do Brasil e do Ceará, Graduada em Licenciatura em História. Professora da Rede Estadual do Ceará. E-mail: historiarte_ana@yahoo.com.br

movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido (2011, p.12)".

Em seu livro Ensino de história e consciência histórica, citado acima, Cerri nos apresenta que o conceito em questão faz com que a nossa disciplina seja "resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações (2011,p.15)". Está posto o objeto delicado de que se tratam as aulas de histórias, mas seu aprendizado não se resume a sala de aula.

A educação não-formal tem espaço pertinente na memória, na aprendizagem dos educandos e em suas consciências históricas. Espaços museológicos e galerias de arte são lugares que as escolas têm buscado cada vez mais para possibilitar novas e significativas experiências e aprendizagens. Os patrimônios histórico, artístico e cultural devem fazer parte das aulas de história.

Na historiografia e na História do Ensino da História no Brasil há um grande volume de pesquisas voltadas para o patrimônio cultural e histórico nas últimas décadas, fato que reverbera e descortina o papel valoroso que os espaços de educação não formal compõem no estudo do ensino e da aprendizagem em História. A Constituição brasileira de 1988 define como "patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (Constituição Brasileira, 1988, Art. 216). Tendo em vista a lei que vigora no Brasil até os dias de hoje, em Itapipoca no Ceará no ano de 2005 foi criado o Museu de Pré-História – MUPHI que contém um rico acervo material que referencia à identidade da origem da população, inclusive indígena.

Antes de adentramos no objeto da pesquisa em questão, vale a pena fazermos um debate sobre o papel do museu na atualidade. O Museu não é mais visto como um simples local de acúmulo de objetos curiosos e simples turismo, mas a partir destes, possibilidades de questionamentos, investigação e aprendizagens.

> Ao ter clareza em sua posição educativa, que passa pela montagem de exposições e atividades com as escolas, (...) torna-se mais didático, mais provocativo e lúdico, criando condições para um relacionamento mais profundo com o variado espectro dos outros visitantes (Lopes, 2001, p.01-02).

Dessa forma, compreendemos que o Museu também é espaço de educação histórica, lugar onde se indaga o passado, levanta-se reflexões e se desenvolve processos

identitários dos indivíduos, portanto o museu é um espaço de reflexão sobre as temporalidades e a concepção de tempo que o governo, sociedade, historiadores e agentes desse museu têm impactam diretamente em como é tratado o acervo, as exposições e o trabalho educativo.

A relação escola – museu é muito profícua às aulas de história, porém não se resume a passeios e tampouco a mera ilustração do que se explica na sala de aula. Esta combinação de aulas nesses diferentes espaços e o que eles trazem de potencialidades, deve ser baseada numa dialética em que um abre uma imagem de um caleidoscópio para o outra e assim possibilitem uma formação mais complexa e holística da aprendizagem histórica dos estudantes.

É preciso considerar o estudo da história local nos currículos escolares como parte fundamental do planejamento mesmo frente a outras demandas. Para tanto é preciso que os professores de história planejem e produzam material destes conteúdos, tendo nos museus parceria para o desenvolvimento de ensino de história local, sempre que possível. "O professor é aquele que sabe antes que os alunos e pode traçar os itinerários mais adequados para conduzi-los à aprendizagem" (CAIMI, 2015,p.113). Esta autora traz a tona o protagonismo do professor diante de suas aulas. Não é necessário que o sumário do livro didático seja o único caminho de constituição do currículo escolar, diante de sua turma e do contexto local inserido, o professor tem a liberdade de projetar um caminho de aprendizagem para seus alunos.

O estudo da história local e patrimonial no currículo escolar do ensino médio é fundamental para o desenvolvimento de um cidadão consciente e pleno no conhecimento da sua realidade, contribuindo assim com a construção de sua identidade e da aprendizagem histórica. A construção do currículo resulta das tomadas de decisões da comunidade escolar e dos sistemas de ensino, Carmen Teresa Gabriel coloca que "o currículo passa a ser visto como espaço de enunciação onde são produzidas, contestadas e negociadas políticas de identidades e diferenças" (GABRIEL, 2008, p. 239). Nas escolas, de forma geral, na atualidade e especialmente ao longo do século XX, pouco se abre e se abriu espaço nos currículos escolares para se debater a história local como Nadai pontua:

> Definitivamente o conceito de história alargara-se para incorporar temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores. A própria historiografia brasileira passou por uma releitura: buscou-se a identidade nas diferenças – de espaço, de formação, de organização, de história, de lutas e de resistências. O regional e a história local foram cada vez mais estudados em

> suas imbricações no nacional e no social, em diversos programas de pós-graduação que se distribuíram pelo espaço brasileiro. Esta vasta produção, contudo, ficou em grande parte restrita às academias, não atingindo o grande público consumidor. Seja pela situação de ditadura, seja pelo controle asfixiante da censura. (1992/1993, p. 157)

Mesmo após o período ditatorial no Brasil, as aulas de história, por vezes, se focam no conteúdo do livro didático sem trazer assuntos da geografia e história local da própria cidade dos educandos, especialmente nas turmas de 3º ano do ensino médio em que o foco da aprendizagem é a prova do vestibular.

Tendo em vista tudo que foi exposto, esta pesquisa se debruçará sobre a relação sala de aula – museu; e seu papel frente à aprendizagem histórica dos estudantes de ensino médio de Itapipoca- CE. O museu a ser pesquisado é o único da cidade: MUPHI – Museu de Pré-história de Itapipoca. Criado em 2005, com o intuito de preservar e compartilhar informações da memória pré-colonial, assim como debater sobre as importantes descobertas arqueológicas da região. A cidade tem uma grande riqueza paleontológica e arqueológica composta de tanques fossilíferos, fósseis de megafauna, pinturas rupestres, instrumentos e artefatos indígenas.

A presente pesquisa se justifica intelectualmente por ser um estudo em ensino de história que terá por objeto investigar o ensino da história local de Itapipoca concernente ao acervo do MUPHI que apresenta objetos relacionados à origem da localidade, aos povos originários e a história pré-colonial. O museu referido é fruto de investigações científicas desde a década de 60 do século XX em Itapipoca. A pesquisa voltada para questões patrimoniais e as aprendizagens decorrentes delas é de suma importância para embasar a educação histórica na e para além da sala de aula.

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar o ensino da história local de Itapipoca concernente ao conhecimento presente no acervo do MUPHI, além de Identificar se no currículo escolar do ensino médio de Itapipoca está contemplado o conteúdo da pré-colonialidade da região, assim como se há interação entre a escola e o MUPHI. Objetivamos também desenvolver uma oficina de história local com os estudantes, e assim avaliar as narrativas que os estudantes têm da história local e do MUPHI. Como produto final, pretendemos desenvolver um material didático da história pré-colonial de Itapipoca para ser utilizado em sala de aula, como preparação anterior a visita do MUPHI.

Inicialmente, faremos um levantamento bibliográfico a respeito da produção literária e acadêmica sobre a história de Itapipoca e do MUPHI. Em seguida, faremos um

levantamento se esses conteúdos estão sendo trabalhados nas escolas e se há interação da escola com o museu através de um simples questionário com os professores de história, geografia e biologia (áreas de conhecimento abrangidas pelo MUPHI) das escolas públicas e privadas de nível médio da cidade (optamos pelo questionário dos professores ser o mais abrangente possível para termos um embasamento maior de dados na pesquisa). Disponibilizaremos também um questionário com perguntas fechadas e abertas para os estudantes objetivando elaborar um perfil inicial do conhecimento prévio dos educandos a despeito da origem deles mesmos e da região, em seguida realizaremos uma oficina em sala de aula sobre os conteúdos tratados e planejada a partir da análise dos questionários.

Nesta oficina com o público-alvo de estudantes do ensino médio, realizaremos um processo anterior à visita museológica, abordando o conceito de patrimônio e o conhecimento de história local difundido pelo MUPHI. O objetivo é debater na escola as diferentes narrativas apresentadas pelo grupo sobre a origem deles mesmos e da região e expô-las ao conhecimento produzido pelo museu. "Embora se trate de apenas uma das formas de representação histórica, a narrativa oferece uma saída, em termos de recorte empírico, para a pesquisa da consciência histórica, porque é um dos produtos que resultam de sua produção de sentido." (CERRI, 2011, p. 42) Optamos por analisar as narrativas através dos questionários preenchidos anteriormente à realização da oficina e também as narrativas durante a execução da oficina, onde o debate e o enfrentamento dos argumentos se destacarão. Todo o processo será realizado com a prévia autorização dos envolvidos.

Desenvolvimento

> "O currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações entre escola, conhecimento e sociedade. É relacional. (...) O currículo é conhecido como histórico, porque representa, marca, interfere na história do seu tempo. (...) Dessa maneira, assume diferentes sentidos no contexto da escola, porque é vivido, experienciado, é um dos elementos que fazem a escola como ela é." (SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva, 2012, p. 49)

Selva Guimarães e Marcos Silva, teóricos referenciados da didática do ensino de história colocam que o currículo é algo circunstancial a comunidade escolar, ele é fruto do seu tempo e da concepção de tempo de seus elaboradores. Ele não é um produto isolado, alienígena a sociedade e seu tempo. Não existem programas de conteúdos que sejam parte de um conhecimento pronto e acabado que deve ser ensinado como um padrão para todos os grupos sociais. Portanto, não é uma questão de simples reprodução, mas de

gestão de interesses dos agentes sociais envolvidos na definição do currículo. Esta pesquisa pretende avaliar minimamente o currículo escolar das escolas de Ensino Médio em Itapipoca, percebendo a relevância da história local e do patrimônio regional para estas unidades escolares.

"O que cada grupo ou sociedade denomina como passado não é a totalidade do fato passado em si, tampouco o fato tal como ele ocorreu, mas "uma seleção particular daquilo que é lembrado" (HOBSBAWM apud ALVIM, 2008, p. 118). Da mesma forma tanto o currículo de história, assim como os museus são frutos de uma seleção social daquilo que deve ser lembrado. O ensino de história, o currículo, o livro didático, o acervo de um museu e uma aula jamais compreende a totalidade do passado ou mesmo de um período.

O objeto de estudo desta pesquisa é o Museu de Pré-história de Itapipoca quanto a seu arcabouço de conhecimento e patrimônio acerca dos povos originários, da identidade local e da história regional. É pertinente discutirmos o conceito presente no nome do museu em questão. Pré-história é um termo amplamente questionado pelos historiadores na contemporaneidade tendo em vista que a nomenclatura significa antes da história, um termo que reporta a um tempo anterior a história, como se pela falta de documentos e fontes escritas não fosse possível haver história. O nome do museu suscita uma discussão pedagógica e historiográfica sobre a periodização da História, o próprio conceito de história, e atrelado a isso a questão do tempo. Como o tempo presente no acervo é representado nas exposições e abordado nas mediações? Qual concepção de tempo direciona os debates educativos no museu ou na sala de aula referente a este acervo? Para desenvolvermos uma pesquisa em história e/ou em ensino de história refletir acerca do tempo é parte fundamental e elucidativa para a integralidade da concepção do objeto.

> Em cada pesquisa, não há necessidade de reconstruir a totalidade do tempo: o pesquisador recebe o tempo que já foi trabalhado e periodizado por outros historiadores. Considerando que sua questão adquire legitimidade científica de sua inserção no campo, ele não pode fazer abstração das periodizações anteriores; elas fazem parte da própria linguagem da profissão. (PROST, 2015, p. 109)

Como Antoine Prost coloca não é possível fazer uma abstração total da periodização e inventar a cada nova pesquisa, novas formas de organização do tempo, já que ela se encontra legitimada pelo campo científico e escolar, mas é possível questioná-la e compreendê-la complexamente. Ainda que o chamemos de Pré-história é de fato um

período histórico sim, com fontes históricas de diversos tipos, incluindo artefatos arqueológicos e a partir deste ponto debater definição de história e suas fontes com os educandos. A pré-história brasileira se estende até a chegada dos portugueses no país, o que é curioso por que o marco final deste período, concernente a Ásia e outras partes do mundo, é a invenção da escrita, esses marcos demonstram e reforçam o viés colonialista e europeu de nossa divisão de tempos históricos. A história do Brasil, dividida desta forma, se inicia com a colonização, antes disso era a pré-história.

O período da pré-história brasileira difere do contexto social e tecnológico europeu, o tempo vivido no Brasil era outro apesar de simultâneo ao vivido em outras partes do globo. "Critica-se o período por criar uma unidade fictícia entre elementos heterogêneos. A temporalidade moderna é também a descoberta da não-simultaneidade no simultâneo" (PROST, 2015, p. 110).

Não é aconselhável estudar história e o ensino de história sem considerar o tempo e as formas como o homem marca o tempo e o periodiza. O Museu de Pré-História de Itapipoca já em seu nome possibilita espaço para o debate com seus estudantes e visitantes; e demonstra o arcabouço teórico em que foi criado. Nesta pesquisa optaremos por utilizar o termo pré-colonialidade quando nos referimos ao período, termo este que também está sujeito a marcação da história de forma europeia, mas reconhece a historicidade do período.

Conclusão

Ao longo dos anos o Ensino de História no Brasil têm se transformado e buscado cada vez mais proporcionar um conteúdo significativo e de amplo repertório para os educandos.

> Tendo em conta as demandas que se impõem à construção do conhecimento histórico escolar, podemos considerar algumas tarefas primordiais ao professor de História para promover a aprendizagem dos estudantes, a saber: (...) colocar os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente. (CAIMI, 2015,p.120,121).

O material didático proposto nesta pesquisa será formulado para ser utilizado em sala de aula de nível médio, contendo conceitos de patrimônio e arqueologia, a história pré-colonial de Itapipoca e mapa da região com seus sítios arqueológicos, pinturas rupestres, tanques fossilíferos, assim como a apresentação de algumas peças do acervo

do MUPHI e seu histórico. Nele haverá também a proposta da oficina realizada nesta pesquisa e atividades para a sala de aula. O uso de fontes históricas ou suas reproduções imagéticas em sala de aula pode potencializar um ensino significativo e que atinja seu objetivo da aprendizagem histórica como explicitado acima pela autora, inclusive na compreensão do tempo presente, da geografia e história local e do *métier* do MUPHI. A presente pesquisa almeja colaborar com o ensino de história na cidade de Itapipoca, fortalecendo tanto na sala de aula como no MUPHI, através da construção de um material didático.

Referências

ALVIM, Yara Cristina; MIRANDA, Sonia Regina. **Sobre a cultura do tempo e o livro didático de História.** *História & Ensino*, v. 14, p. 115-132, 2008.

BARROS, José D' Assunção. **Os usos da temporalidade na escrita da história.** In *Saeculum*: revista de história, João Pessoa, jul./ dez. 2005. p. 144 - 155

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de história?** Londrina: História & Ensino, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

Constituição Brasileira de 1988 in: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm; acesso em: 12/02/2023 às 16h33

COSTA, Aryanna Lima. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM- Revista de História**, 16, João Pessoa, Jan./Jul. 2007.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Paraná in http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf; acesso: 16/11/2022 às 15h45

Documento Curricular Referencial do Ceará Ensino Médio in https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf; acesso: 16/11/2022 às 14:29

GABRIEL, Carmen T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para campo do currículo em "tempos pós" in Moreira, Antonio; CANDAU, Vera (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HARTOG, François. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: ***Regimes de Historicidade: presentismo e experiências no tempo*****.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.17 - 42

HARTOG, François. **Tempo e patrimônio** in VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul/Dez 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/vh/a/qhLrpqw77Bgwq8Gv3wbRX4x/?format=pdf&lang=pt). Acesso: 06/05/2023 às 18h35.

IMBERNÓN, Francisco**. Formação Continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed Editora S.A. 2010.

KOSELLECK. Reinhart. História, Histórias e estruturas temporais formais In: ***Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*****.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed.PUC-Rio,
2006. P. 119 – 132

KOSELLECK. Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias
históricas. In: ***Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos***. Rio de Janeiro:
Contraponto: Ed.PUC-Rio, 2006. P. 119 - 132

LE GOFF, Jacques. Passado/Presente. In: ***História e Memória***. Campinas, SP: Ed. Unicamp,
2003. p.207 -234.

LOPES, Francisco Régis. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos. 2004

LOPES, Francisco Régis. **Museu, ensino de história e sociedade de consumo** in Revista Trajetos. V.1 n. 1, 2001. Site: http://www.revistatrajetos.ufc.br/index.php/Trajetos/issue/view/10; Acesso: 28.10.2021 às 10h. pag.01 e 02.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). ***O ensino de História e a criação do fato***. São Paulo:
Contexto, 1992.

NETTO, Raymundo; HOLANDA, Cristina. **Curso de Formação de Mediadores de Educação para Patrimônio** / ilustrado por Daniel Dias- Fortaleza, Ce: Fundação Demócrito Rocha, 2020.

OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, V. S.; ZAMBONI,
E. (Org.). ***Quanto o tempo o tempo tem?*** Campinas: Alínea, 2003. p. 145- 173

PROST, Antoine. Os tempos das História. In: **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.95 -114

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. São Paulo: Papirus, 2012.

SILVA, Daniel Pinha. **O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades**.
In: *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017

XIMENES,C.L. **Tanques Fossilíferos de Itapipoca, CE - Bebedouros e cemitérios de megafauna pré-histórica** in: Winge,M.; Schobbenhaus,C.; Souza,C.R.G.; Fernandes,A.C.S.; Berbert-Born,M.; Queiroz,E.T.; (Edit.) Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil. 18 de set. 2008. Disponível em: SITE: http://sigep.cprm.gov.br/sitio014/sitio014.pdf ; Acesso em 16 de mar. 22.

Memórias, Pertencimentos e Territórios: uma análise das narrativas dos educadores mantenopolitanos

Miriã Lúcia Luiz[232]
Brunna Terra Marcelino[233]
Danielle Ribeiro Goulart[234]
Mariana Dall'Orto dos Santos[235]

Introdução

Este artigo apresenta reflexões produzidas a partir dos memoriais autobiográficos escritos por docentes no curso de formação *História Local e Patrimônio Cultural: o município de Mantenópolis em foco*, realizado pelo grupo de estudos *Memórias, Narrativas e Histórias das/nas escolas: diálogos na formação de professores*, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Mantenópolis[236] (ES), entre junho e novembro de 2021.

Selecionamos 11 memoriais dentre os produzidos pelos 64 docentes e profissionais da educação que participaram desta atividade do curso de formação, pois estes trouxeram elementos que contribuem para a reflexão sobre Patrimônios Culturais, História Local e como esses aspectos se relacionam às identidades desses docentes, ao sentimento de pertencimento a um grupo e a um determinado território.

Tematizamos a história do local considerando como *lócus* a região mantenopolitana e assumimos o patrimônio em sua dimensão mais ampla, pois para além da validação oficial, compreendemos que há múltiplos bens culturais passíveis de

[232] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES).
[233]Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes.
[234]Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes.
[235]Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes.
[236]Município localizado ao noroeste do Espírito Santo Para mais informações, ver: <https://mantenopolis.es.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/> Acesso em: 26. Set. 2023.

valoração, além do fato de que no município não há bens culturais patrimonializados por órgãos públicos. Assim, buscamos nuançar lugares, objetos, saberes e fazeres praticados pelos sujeitos residentes nas comunidades locais rurais e urbanas, relacionando as memórias individuais e coletivas, o que pode contribuir para um sentimento de pertencimento e identificação com a história e a cultura do local.

Tomando a memória como um elemento essencial, já que rememoramos momentos em que nossas sensações se misturam com alguma imagem, com pensamentos que nos ligavam a outras pessoas e aos grupos que nos rodeavam (HALBWACHS, 2006), ela torna-se um elemento fulcral para pensarmos a construção das identidades na relação com os Patrimônios Culturais, pois estes são compreendidos como elementos capazes de aproximar os sujeitos das memórias do local ao qual pertencem e, consequentemente, da História Local.[237]

Em termos metodológicos, o artigo se constrói com base na pesquisa histórica, especificamente, a partir do pensamento de Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002; 2007), ao teorizarem acerca da importância do reconhecimento das diferentes temporalidades como matéria-prima do historiador. Assim, assumimos os tempos narrados pelas cursistas, evocadas no presente, como um modo de acessarmos vestígios do passado, sejam em sua materialidade ou imaterialidade, por meio de suas reminiscências. Desse modo, noções e posturas como testemunho histórico, pluralidade de fontes e interrogação aos documentos são primordialmente necessários à prática historiográfica apresentada.

Diante disso, essa escrita se organiza em quatro movimentos. Em um primeiro momento, refletimos sobre os conceitos de Patrimônio Cultural e História Local, tematizando a territorialidade a partir das suas relações com as memórias e identidades de um determinado grupo e como esses conceitos se interrelacionam, nos apoiando em autores como Halbwachs (2006), Gonçalves (2003), Lacerda et al (2015), Costa e Castro (2008), Martins (2015) e Santos (1998, 1994). Em seguida, tratamos da importância dos memoriais na escrita de si, sua capacidade de refletir sobre as memórias e experiências vividas como essencial para o desenvolvimento da identidade individual e coletiva das pessoas, levando em consideração os pressupostos de Josso (2008), Hall (2006), Souza

[237] Compreendemos este conceito relacionado às histórias de homens e mulheres comuns, o quanto há de História no dia a dia, na vida, que permite a identificação com a História geral, no entendimento que todos fazemos parte dela, contribuindo com a consciência histórica de que somos agentes transformadores e ativos na sociedade (SCHMIDT; GARCIA, 2003) pertencentes a um determinado tempo e espaço.

(2008). Concluindo nosso referencial, refletimos a valorização de si, do outro e do território, justificando nossas escolhas e os caminhos para a análise dos memoriais.

Por último, trazemos as análises dos memoriais, construídas a partir dessas reflexões, destacando a importância do território, dos patrimônios e das memórias narradas pelos professores do curso de formação na construção de suas identidades e sentimento de pertencimento à região de Mantenópolis. Para tal, apoiamo-nos teórica e metodologicamente em Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007), que nos permitem considerar os memoriais fontes históricas para pensar as relações entre patrimônios, História Local, territorialidade, identidade, pois tudo que o ser humano toca, faz, escreve pode dizer e comunicar sobre ele, nos possibilitando explorar as mais diversas fontes na pesquisa histórica.

Pensando Patrimônios, História Local e Territorialidades

Foi a partir das últimas décadas do século XX, com as pressões sociais para o reconhecimento da produção cultural popular que começa a ocorrer a valorização das manifestações culturais de diferentes grupos sociais, para além dos bens de *pedra e cal*. Assim, é possível identificarmos a substituição do termo Patrimônio Artístico e Histórico pelo Patrimônio Cultural, uma vez que é, sobretudo, no início do século XXI, que observamos a incorporação de aspectos processuais da cultura popular brasileira – como os saberes e fazeres – à noção de Patrimônio Histórico como no Art. 216 da Constituição Federal de 1988, a partir desse momento, a imaterialidade da cultura patrimonial se oficializa (LACERDA et. al, 2015).

O conceito de patrimônio adquiriu ao longo do tempo uma variedade de significados, abrangendo aspectos econômicos, financeiros, culturais, etnográficos, ecológicos, genéticos (GONÇALVES, 2003). No entanto, para muitas pessoas, ainda está associado principalmente à ideia de monumentos ou artefatos que representam a cultura brasileira e necessitam ser preservados. Essa percepção é influenciada pela política de patrimônio do Estado brasileiro, que historicamente não tem abordado efetivamente a diversidade e as tensões inerentes à produção cultural do país (LACERDA et. al, 2015).

Vale destacar que o município de Mantenópolis não possui bens patrimonializados, reconhecidos por órgãos públicos, mas a partir da Constituição podemos indagar sobre expressões e memórias que se constituem como referência para esse determinado grupo e podem vir a ser patrimonializadas.

O Patrimônio Cultural deve ser interpretado como experiência que se concretiza nas formas de viver, de ser e de fazer. Desse modo, importa-nos a concepção de patrimônio como uma "categoria de pensamento" indispensável para a vida social e mental de determinados grupos (GONÇALVES, 2003), pois nos ajuda a pensar na História que busca compreender as ações dos homens e das mulheres nas diversas temporalidades, uma vez que tudo que escrevemos, falamos, fabricamos, significamos, podem informar sobre nós (BLOCH, 2001).

Enquanto categoria de pensamento, o patrimônio resguarda aspectos do passado no presente e, esforça-se para resguardá-los no futuro (COSTA; CASTRO, 2008). No entanto, o patrimônio só é assim reconhecido quando um determinado grupo o faz, "a ênfase está nas relações sociais ou mesmo nas relações simbólicas, mas não nos objetos e nas técnicas" (GONÇALVES, 2003, p. 30). Nesse sentido, os patrimônios são utilizados pelos seres humanos não apenas para serem contemplados ou para representar suas ideias e valores abstratos, mas, também, como forma de agir.

Desse modo, o sentimento de pertencimento e identidade são indissociáveis das memórias, dos patrimônios culturais e das histórias do local. Quando as memórias - individuais - são cotejadas com outras - coletivas -, podem agir como um operador de socialização nas atividades coletivas desenvolvidas pelos seus respectivos grupos de referência e geram suas identificações (HALBWACHS, 2006). Tanto a memória individual como a coletiva se interpenetram, Halbwachs (2006) e Costa e Castro (2008) nos permitem entender a memória como um fenômeno coletivo e passível de mudanças por ser parte de memorias individuais, submetido a transformações.

Não se pode falar de patrimônio, sem pensar em sua territorialidade, pois esses "lugares de memória" - sejam materiais ou imateriais -, são "lugares especiais e únicos" de um determinado local (MARTINS, 2015). O que torna esses lugares singulares são os significados, os símbolos e os afetos que lhe são conferidos, uma vez que o sentimento de pertencimento não é inato aos sujeitos e nem tem um fim, são várias as possibilidades da relação de um povo com o território que ocupa. Assim, para Martins (2015, p. 50), todo lugar é uma "[...] significação de existência oferecendo peculiaridades, expressões de identidades, referência que, em conjunto, conferem ao lugar um sentido".

Tratar a História Local na elaboração de saberes é se aproximar dos aspectos da territorialidade e do afeto de um determinado grupo, como no caso deste artigo. no qual analisamos os memoriais de docentes mantenopolitanos que possuem experiências similares, ao terem o município e a zona rural como pano de fundo de suas vidas. Essa

abordagem pode favorecer a identificação com a comunidade com a qual o sujeito compartilha experiências e vivências, se entendendo como parte do lugar e da história deste lugar. Desse modo, a História Local é importante para evidenciar as manifestações culturais dos grupos formadores das comunidades. Segundo Santos (1998, p. 62), representações, valores, tradições se tornam essenciais pois, "[...] o território em que vivemos é também um dado simbólico", assim o autor afirma que a territorialidade não decorre do morar, viver em um local, mas das partilhas, experiências que mantemos com ele.

Entre memórias e identidades, buscamos, portanto, nos memoriais reflexivos, pistas e indícios (GINZBURG, 2002) dos modos como os cursistas narraram suas experiências de vida, no sentido de favorecer o resgate ou a construção de memórias a respeito dos lugares que para eles tenham algum significado, revelando sentimento de pertencimento e identificação com a história, a cultura local e o território.

Evocação das memórias a partir das narrativas autobiográficas

No primeiro encontro do curso de formação, com foco em "Patrimônio Cultural e História Local", os participantes foram incentivados a explorar as conexões entre suas próprias histórias e o contexto local. Foram apresentados conceitos-chave aos cursistas que os encorajaram a compartilharem suas percepções e memórias relacionadas à temática.

Dentre as metodologias possíveis para trabalharmos as narrativas, os textos autobiográficos constituem em um excelente método de análise pois "[…] a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo" (SOUZA, 2008, p. 45). A escrita autobiográfica permite que o autor adote uma postura reflexiva em relação à sua própria história e ao mundo em constante transformação ao seu redor.

Durante a realização das atividades de escrita pessoal, utilizamos o memorial reflexivo como uma abordagem metodológica para valorizar as memórias individuais dos participantes. Ao escreverem sobre suas histórias de vida, suas relações com a história local e identidade, os educadores desenvolveram um sentimento de pertencimento e identificação com elementos da história e cultura local, conforme discutido por Halbwachs (2006),

> […] um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (HALBWACHS, 2006, p. 53).

Ao adotar os memoriais como fontes, foi fundamental compreender, à luz do pensamento de Bloch (2001), que as fontes só revelam informações se forem devidamente questionadas. Assim, a produção desses memoriais reflexivos foi um instrumento metodológico crucial para a construção dos eixos temáticos desta pesquisa.

A escrita autobiográfica, de acordo com Souza (2008), não consiste em recontarmos experiências verídicas vivenciadas por nós, mas sim a construção de um *eu* baseado em memórias distantes e incompletas, pois o homem ao recordar suas experiências passadas já não é mais aquele de tempos atrás.

A narrativa também pode apresentar um movimento diferente na escrita autobiográfica, pois o escritor pode apresentar uma preocupação com quem irá ler o seu texto e como ele poderá se apresentar para os possíveis leitores. Assim, a escrita de si passa a ter uma seleção das memórias direcionando o texto de acordo com possíveis convicções e tradições culturais dos escritores, pois, de acordo com Josso (2008), mesmo sendo a escrita deste texto autobiográfico, a escrita de sua identidade, "[…] oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação" (JOSSO, 2008, p. 419).

As narrativas autobiográficas, permitem ao escritor uma ampla compreensão de concepção de passado e presente, ao trazerem as suas memórias relacionadas à infância, família e principalmente as lembranças referentes ao seu processo de escolarização, as quais possibilitam entender o processo de sua formação (SOUZA, 2008). A formação não está dada, ela é constante, pois como evidencia Josso (2008, p. 416),

> […] a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade.

A capacidade de refletir sobre as memórias e experiências vividas é essencial para o desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva das pessoas. Para que esta reflexão ajude os sujeitos a compreenderem a sua identidade e desenvolvimento pessoal ao longo do tempo, a escrita autobiográfica é um valioso recurso que propõe uma abordagem

reflexiva, na qual os indivíduos ao narrarem suas próprias histórias refletem sobre as experiências que o ajudaram a constituir quem são e quem serão, pois a identidade também evolui ao longo do tempo. À medida que acumulamos novas memórias e experiência que se desdobram durante o tempo, repercutindo mudanças, desenvolvimento e continuidades na vida de uma pessoa, assim "[…] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento" (HALL, 2006, p. 39).

Assim a proposta da escrita dos memoriais reflexivos foi construída por meio da articulação das experiências, acontecimentos de vida e situações às quais os cursistas viveram e compartilharam através da escrita de si, evidenciando nesta narrativa os caminhos que contribuíram para a formação em sua totalidade e singularidade como seres humanos.

A valorização de si, do outro e do território

As memórias e as identidades são indissociáveis na constituição do sentimento de pertencimento e cada patrimônio e história/narrativa individual faz parte da história do território, visto que as memórias de seus habitantes não são puramente individuais, mas também são coletivas e podem "[...] se materializar através desses bens simbólicos que ao serem exteriorizadas, seja por meio da oralidade ou das inscrições, agem como um operador de socialização nas atividades coletivas desenvolvidas pelo grupo" (COSTA; CASTRO, 2008, p. 126).

Para pensarmos as especificidades culturais de Mantenópolis, elegemos 11 memoriais reflexivos[238] dentre os 64 que foram produzidos no primeiro encontro, para pensarmos os conceitos de Memória, Identidade, Patrimônio Cultural e Território. Apesar de termos disponíveis mais visões sobre o município, selecionamos essas, pois concordamos com Ginzburg (2007, p. 293) que "[...] uma leitura aprofundada de um pequeno número de documentos [...] pode ser muito mais esclarecedora do que uma enorme quantidade de documentos repetitivos [...]" (GINZBURG, 2007, p. 293).

Ao nos debruçar nos pensamentos de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007), foi possível analisar os memoriais reflexivos como fontes, pois, por meio desses historiadores, podemos operar a pesquisa histórica de diferentes formas, com novos problemas e novas abordagens, pois, como salienta Bloch (2001), tudo que os seres

[238] Para preservar as identidades dos cursistas, substituímos seus nomes por "Educador" em sequência numérica.

humanos dizem ou escrevem, tudo que fabricam, tudo que tocam, podem informar sobre eles. No entanto, como nos alerta Ginzburg (2002, p. 43)

> [...] ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si.

Posto isso, entendemos que os fragmentos das memórias e histórias narradas nos memoriais evidenciaram as significações que os próprios sujeitos construíram sobre si, tornando as narrativas um meio de reflexão e autoavaliação sobre suas vivências e aprendizagens ao longo da vida (JOSSO, 2008), mas não dizem respeito à totalidade das identidades, memórias, patrimônios e pertencimentos de toda a população de Mantenópolis. Esses excertos indicam pistas das peculiaridades do município, possuem rastros que, relacionados entre si, nos permitiram "conjecturar"[239] sobre alguns aspectos desse território e da população (GINZBURG, 2007).

Ao mesmo tempo que se narra sobre e para si, também se narra para o outro, pois como pontuado por uma das cursistas em seu memorial, *"[...] relatar nossas experiências a outras pessoas, é interessante pois damos a elas a oportunidade de rir, chorar, compartilhar vivências com a gente quando elas se apropriam de nossas histórias"*[240] (EDUCADOR 1, 2021). Escrever sobre si é uma autorreflexão e, muitas vezes, retomada de consciência, pois demonstra as mudanças sociais e culturais nas vidas dos sujeitos em diversos contextos nos quais passam a significar suas ações e sua própria existência. No entanto, pensar em aspectos do passado no presente nem sempre será uma tarefa fácil, pois como discorrido por Educador 2 (2021), "*[...] ao revisitar o passado e rememorar o presente, sinto-me desafiando e, ao mesmo tempo, tomada por uma forte emoção, pensando no grande compromisso que tenho comigo mesmo ao mergulhar no passado [...].*

Nosso objetivo não foi o retorno ao passado dos cursistas, pois "[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará" (BLOCH, 2001, p. 75), mas as experiências que tiveram ao longo da vida para construírem suas identidades e

---

[239] Utilizamos "conjecturar" nos baseando no paradigma indiciário de Ginzburg (2007), que tem como foco principal "examinar os pormenores mais negligenciáveis", de modo a encontrar nos elementos mais imperceptíveis e triviais, indícios pertinentes para a escrita histórica, uma vez que não se preocupa apenas no que está explícito na fonte, mas também em seus detalhes e no que está "fora" dela. Sendo assim, baseando-nos nas pistas deixadas pelas fontes, podemos chegar a algumas conclusões.

[240] Para diferenciarmos as citações dos autores dos excertos dos memoriais, colocaremos a fonte em itálico.

subjetividades, pois o que se tornaram foi fruto de suas ações no passado-presente, visto que esses tempos se interpenetram entre si (BLOCH, 2001).

Por meio das narrativas dos cursistas, buscamos demonstrar como essas identidades foram forjadas em/por Mantenópolis e seus bens culturais, visto que o território influencia no que os sujeitos dizem que são e/ou que desejam vir a ser, uma vez que o "lugar" "[...] é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas" (HALL, 2006, p. 72).

No entanto, devemos ter cuidado ao pensar em uma identidade local como algo puramente inerente ao território em que se nasceu. A identidade é sempre incompleta, está sempre em "processo", "sendo formada", nunca está totalmente acabada e moldada (HALL, 2006). As identidades não são fixas, mas as memórias e bens culturais de um determinado grupo, em um determinado lugar, favorece a identificação dos sujeitos, pois o que é comum e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as diferenças socioculturais.

Por isso, por meio dos memoriais, percebemos muitas similaridades entre as narrativas dos cursistas, pois como relatado por um deles, *"[...] teremos vários relatos em comuns devido ao quantitativo de habitantes: uma cidade pequena, onde todos se conhecem [...]"* (EDUCADOR 3, 2021).

Para além do quantitativo de habitantes, desde o momento em que os sujeitos estão em um determinado grupo social, eles compartilham alguns pensamentos em comuns e ao permanecerem em contato, continuam se identificando uns com os outros (HALBWACHS, 2006) e essas aproximações em relação às suas memórias trazem consigo a valorização que se têm de suas próprias histórias, pois, as festas, modos de fazer, cheiros, sabores, brincadeiras, pessoas, casas, etc., mudam de lugar para lugar e são essas singularidades que os tornam diferentes para os outros e semelhantes entre si.

A partir disso, na seção seguinte, por meio dos memoriais reflexivos, buscamos evidenciar aspectos das memórias, do território e dos bens culturais contidos nas escritas de si, com o intuito de pensarmos em identidade(s) mantenopolitana(s).

O direito a pertencer: as narrativas mantenopolitanas

As memórias contribuem para que aspectos do passado não sejam totalmente esquecidos, fazendo com que as histórias vividas se eternizem. Nesse sentido, por meio da evocação de suas memórias, sobretudo de suas infâncias, os cursistas registraram

muitas das suas lembranças, histórias e de bens culturais de Mantenópolis, o que nos deu pistas sobre este território "[...] que contém identidade, solidariedade e práticas cotidianas" (SANTOS, 1994). Desse modo, o que nos importa não é o espaço geográfico do município em si, mas o uso que os habitantes fizeram/fazem dele, pois como nos alerta Santos (1994), o conhecimento sobre o território é indispensável para afastar o risco de alienação, a perda de sentido da existência individual e coletiva e, com isso, afastar o risco de renúncia ao futuro da história deste local.

Como registrado por uma cursista, *"é inegável que uma cidade interiorana tem um charme diferente, um aconchego [...] a realidade é bastante diferente entre a capital e uma cidadezinha de interior"* (EDUCADOR 4, 2021).

Nessa busca de compreendermos o *"charme"* e as singularidades de Mantenópolis, analisamos os registros dos cursistas com intuito de aprendermos sobre suas histórias, brincadeiras, sabores, cheiros, lugares e pessoas que ajudaram a constituir suas identidades, pois como apontado por um dos cursistas,

> *[...] cada um tem a sua história, todas elas recheadas de grandes momentos e inúmeras memórias que guardamos dentro de nós e não deixamos ir embora. Memórias que dizem quem somos, contexto que vivemos e circunstâncias que passamos em um nosso decorrer de vida. As memórias são preciosas, algo que não podem roubar de nós, mas que quando bem contadas, leva a outras pessoas a amarem locais, pessoas e prática talvez nunca vivenciadas, vistas ou imaginadas por quem ouve. [...] Por isso, como cidadão de Mantenópolis, filho desta terra, tenho que me orgulhar. Vivo em uma cidade de pessoas que conhecem a todos e todos se conhecem* (EDUCADOR 5, 2021).

Ao focalizar essas memórias nos bens culturais mantenopolitanos, os cursistas evidenciaram seus sentimentos de pertencimento e asseguraram suas identidades culturais em comum, pois verificamos que muitas experiências eram parecidas, sobretudo, no que diz respeito à participação nas festas tradicionais da cidade,

> *[...] pois quando tinha algo festivo em alguma comunidade, praticamente todas as famílias iam festejar e alegrar o momento, como Festas Juninas no mês de junho na Comunidade do Córrego das Flores e também no Salão Paroquial da Igreja Católica na sede e alguns casamentos nas comunidades quando eram convidados, festa onde tinha a apresentação dos Caboclinhos, entre outras* (EDUCADOR 6, MEMORIAL REFLEXIVO, 2021).

Chama-nos atenção que os Caboclinhos foram citados diversas vezes nos memoriais enquanto símbolo da história particular da cidade, mas como a tradição não continuou, Mantenópolis não foi apontada como uma das detentoras dessa manifestação

cultural que, desde 2016, é considerada Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil[241]. Isto porque, de acordo com o Iphan (2012), para que o Patrimônio Cultural Imaterial seja reconhecido oficialmente pelo órgão é necessário que o mesmo seja

> [...] transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (IPHAN, 2012, p. 01).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de um povo conhecer suas histórias, para que suas tradições e memórias não se percam com o passar do tempo. Por isso, a partir dos memoriais, importa-nos pensar a relação que os Caboclinhos mantiveram com a sua comunidade para até hoje serem lembrados. Nesse intuito, Educador 6 (2021) nos fornece o contexto e os aspectos históricos da constituição do grupo, ao evidenciar que

> *[...] os Caboclinhos surgiram na década de 60. São grupos indígenas fantasiados com roupas na cor vermelha em homenagem a São Sebastião. [...] Nas coreografias, apresentam atividades de caças e guerras indígenas. Usavam arcos e flechas, bastões, garrafas e além desses objetos, eles faziam a dança da fita que colocavam na ponta de um toco várias fitas de cores variadas (sendo cor par) e durante a dança que era similar à dança da ciranda, iam girando ao redor do toco, fazendo uma translação até não ter comprimento para dar continuidade e depois vinham desfazendo. Era extraordinário a sincronia dos componentes do grupo tanto na dança da fita quanto no momento que usavam os demais objetos.*

É inegável o sentimento de pertencimento, pois mesmo que não tenham presenciado nenhuma apresentação dos Caboclinhos, alguns cursistas relataram que tinham familiares que participaram do grupo e/ou que ajudaram na costura das roupas. Sendo assim, como apontado pelo Educador 7 (2021), *"[...] os Caboclinhos fizeram parte da cultura de Mantenópolis"* e de suas famílias.

Para além da dança, da música e das vestimentas, os Caboclinhos também nos dão pistas (GINZBURG, 2007) de outra dimensão dos mantenopolitanos: o caráter religioso. De acordo com o memorial do Educador 8 (2021), Mantenópolis é *"[...] uma comunidade nascida em um berço de história e conservação de muitos valores do nosso povo religioso [...]".* Essa característica religiosa pode ser identificada nos memoriais analisados, sobretudo em relação às festas comemorativas que, majoritariamente, eram promovidas

[241] Os Caboclinhos foram reconhecidos como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) no dia 24 de novembro de 2016. A ocorrência dos Caboclinhos se estende pelos estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Ver mais em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3904/caboclinho-pernambucano-e-o-novo-patrimonio-cultural-do-brasil>. Acesso em: 26. Set. 2023.

pela Igreja Católica. As festas de São João (quadrilhas) são as mais citadas e que nos dão um panorama de como a fé pode ser um aspecto identitário, pois ao explicar sobre as quadrilhas, Educador 9 (2021) nos diz que quando marcava meia-noite, as pessoas andavam descalças sob as brasas da fogueira e só não se queimavam, pois tinham muita fé.

A fé e a religião estão intimamente relacionadas à construção do saber popular e, portanto, podem ser um meio dos homens e mulheres justificarem suas ações e vivências no mundo. Com isso, compreendemos que a partir dos bens religiosos, sejam imateriais (as lendas, os mitos, ritos, fé, etc.) ou materiais (Igrejas, esculturas de santos, etc.), as comunidades também podem reafirmar e manter vivas as suas identidades, crenças e tradições.

Interessante pensarmos que a Igreja - mais especificamente a católica - tem um lugar de destaque nas falas dos cursistas enquanto aspecto importante de suas vidas e lugares de memórias. Esse domínio da questão religiosa presente nos memoriais em relação a bens culturais, também pode ser explicado pela supervalorização que o Iphan deu ao aspecto religioso, sobretudo do período colonial.

Ademais, também observamos que a culinária ocupa um papel central na vida mantenopolitana, pois ao falar sobre as brincadeiras que gostava na infância, Educador 10 (2021) relata que *"[...] amava fazer cozinhadinha, onde fazíamos um fogãozinho de barro e tijolos, colocávamos as panelinhas e preparávamos as comidas e depois comíamos. Ficava tudo bem delicioso [...] eu aprendi a cozinhar brincando"*. Outra cursista relata que em sua casa tinha um fogão à lenha e que a comida tinha um sabor diferenciado, *"[...] principalmente o arroz e o feijão, tinha um sabor que não encontro hoje"* (EDUCADOR 11, 2021). Nesse sentido, a culinária também pode ser considerada um Patrimônio Cultural Imaterial pois divulga o conhecimento, os modos de fazer[242], os sabores e a tradição de uma determinada região e está diretamente ligada à identidade de um povo. Essa valorização dos sabores regionais marcam as diferenças alimentares de cada lugar, simbolizando sua cultura e fortalecendo o sentimento de pertencimento da população.

[242] Interessante ressaltarmos que o primeiro bem cultural inscrito no Livro de Registro dos Saberes do Iphan é do Espírito Santo: o ofício das Paneleiras de Goiabeiras. O registro aconteceu em 20 de dezembro de 2002 a pedido da Associação das Paneleiras de Goiabeiras e pela Secretaria Municipal de Cultura de Vitória. Ver em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_PaneleirasGoiabeiras_m.pdf>. Acesso em: 16. Fev. 2024.

Outro aspecto interessante são as memórias que os cursistas tinham de moradores específicos de Mantenópolis, com destaque ao Seu Manoelzinho[243] que produzia filmes na cidade. Esse personagem da cidade também ganha destaque nos estudos de Luiz (2014) e Saldanha (2023), pelo conteúdo e modo peculiar de produzir os seus filmes, pois ele planejava cuidadosamente a execução de cada uma das cenas. Os atores eram membros da comunidade, no geral, trabalhadores rurais, pessoas vizinhas ou aqueles que passavam pelo local no horário da gravação. Saldanha (2023, p. 50) nos explica que "Seu Manoelzinho [transformava] Mantenópolis literalmente no velho Oeste. [Fazia] das ruas e praças, cenários para gravações, tendo como elenco personagens pitorescos, atraindo pesquisadores e jornalistas de vários estados do Brasil".

Além do Seu Manoelzinho, também nos chamou a atenção o relato de Educador 8 (2021) ao informar que estava coordenando um curso que tinha

> *[...] como objetivo formar jovens ceramistas, tendo como visão principal resgatar a cultura do trabalho com a cerâmica ministrada pela autora do projeto e pioneira neste ramo, uma das últimas ceramistas ainda existentes no nosso município. Uma senhora branca de olhos castanhos, magra, de aproximadamente 1,65m, cabelos longos e ondulados de cor castanhos claro uma pessoa humilde, religiosa, que guarda os costumes religiosos tradicionais, e carrega no seu semblante uma expressão cansada e sofrida da luta da vida.*

Embora Luiz (2014) não tenha explorado textualmente a prática, há um registro iconográfico em seu texto que, pelas tipificações físicas descrita acima pelo Educador 8 (2021), conjecturamos que pode ser a mesma ceramista.

Sendo assim, as pessoas do lugar também podem influenciar e contribuir para o fortalecimento das identidades ao transmitirem os conhecimentos e as técnicas necessárias para a produção e a preservação de aspectos da cultura daquele local. Podem ser consideradas "Patrimônios Vivos" que, por meio das tradições enraizadas no cotidiano das comunidades, perpetuam seus saberes, memórias, histórias e identidades para as diversas gerações, pois, conforme Santos (1998), o território vivenciado no presente é também futuro, pelo fato da finalidade já atribuída às coisas/àquele local.

Portanto, a partir das narrativas autobiográficas dos cursistas, identificamos aspectos que atravessam o sentimento de pertencimento e identidade deste povo, seja por meio das festas comemorativas, dos Caboclinhos, da religião, da relação próxima entre

[243] Manoel Loreno, Seu Manoelzinho, como era conhecido, foi um mantenopolitano, pedreiro e que se dedicava à produção de cinema de forma rudimentar. Mais informações disponíveis em: <https://filmow.com/manoel-loreno-a384707/>; <https://www.seculodiario.com.br/cultura/morre-seu-manoelzinho-heroi-do-cinema-de-bordas>. Acesso em: 5 out. 2023.

os habitantes, dos seus sabores, das pessoas, enfim, dos bens culturais de Mantenópolis que fazem esse território e essa comunidade únicos. Concluímos que, por meio do curso de formação, auxiliamos os cursistas a se perceberem como agentes históricos e transformadores das suas realidades e identidades.

Considerações Finais

Neste artigo nos propusemos a um movimento de leitura e de visibilização de experiências de professoras e pedagogos do município de Mantenópolis, sujeitos que a partir de suas memórias de vivências locais, tornaram-se fontes para pensarmos aspectos da História local capixaba. Isso se deu a partir de seus testemunhos, materializados por meio dos memoriais autobiográficos, que possibilitaram refletirmos elementos interessantes para se pensar como as memórias ali resgatadas, apesar de em alguns momentos serem singulares, dialogaram e convergiram com elementos da cultura local.

Por meio das narrativas de si, os cursistas registraram memórias, histórias e bens culturais de Mantenópolis, permitindo-nos encontrar nessas narrativas pistas de suas identidades e do sentimento de pertencimento com o seu território. As memórias compartilhadas permitem identificar valores, transmitir e reinterpretar a cultura, preservando o que é importante para as futuras gerações entenderem a história de seu território. Desse modo, encontramos nas experiências e vivências desses educadores, a ideia de que a escrita de si nos permite colocar a subjetividade como fonte, levando em conta que tudo aquilo que é produzido pelos seres humanos deve e comunica sobre eles (BLOCH, 2001).

Em meio aos elementos culturais que se evidenciaram nos memoriais, crenças e tradições se presentificaram e, enquanto historiadoras, atentamo-nos à postura recomendada por Bloch (2001) do papel da história de compreender e não julgar. Assim, ao lermos os memoriais, nos importa saber a razão pela qual aqueles mantenopolitanos têm uma ou outra crença, isso porque temos um profundo respeito pelos sentimentos e compreendemos que os modos como os sujeitos vivenciam suas crenças interfere no curso da história daquela comunidade. Por isso nos interessa, pois se relaciona com a forma desse povo produzir cultura, valorizar determinados bens culturais e elaborar saberes e fazeres locais. É disso que este texto trata, portanto.

Ao fazerem a articulação entre patrimônio com suas memórias trazidas nos memoriais autobiográficos, esses educadores compreenderam que suas recordações fazem parte da história de Mantenópolis. Assim, ao assimilarem essas ideias, o

sentimento de pertencimento e valorização de sua própria história, contribuíram para o entendimento de si, dos outros e do mundo.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Art. 216. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp . Acesso em: 09 de outubro de 2023.

COSTA, Marli Lopes; CASTRO, Ricardo Vieiralves. Patrimônio imaterial natural: preservando memórias ou construindo histórias? **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 125-131, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES, José Reginaldo. O Patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Vértices, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Silva, Tomaz Tadeu; Louro, Guacira Lopes. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IPHAN. **Programa Nacional do Patrimônio Imaterial**. Brasília: Departamento do Patrimônio Imaterial, 2012.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 25 set. 2023.

LACERDA, Aroldo Dias et al. As relações entre Educação e Patrimônio Cultural . In: LACERDA, Aroldo Dias et al. **Patrimônio Cultural em oficinas:** Atividades em contextos escolares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p. 11-31.

LUIZ, Miriã Lúcia. **História contada para crianças**: narrativas e aprendizagens produzidas na escola. Curitiba: Appris, 2014.

MARTINS, Jose Clerton de Oliveira. Patrimônio cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar. In.: **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

SALDANHA, Clébio. **Mantenópolis**: um resgate da cidade através das memórias afetivas**.** 1. ed.São Paulo: Lisbon International Press, 2023. 94 p.

SANTOS, Milton. **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **O espaço e o Cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.
SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós graduação. **Revista Fórum Identidades,** São Paulo, v. 4, p. 37-50, jul-dez. 2008.

Didática da História e EPT: possibilidades e limites em um projeto em construção, Euclides da Cunha, Bahia, 2008-2024.

Domingos dos Santos[244]
Lucas Miranda Pinheiro[245]

Introdução

Neste artigo apresentaremos um breve resumo de um projeto de pesquisa em andamento. Com o título provisório "Didática da História e ensino médio integrado ao ensino profissionalizante: o caso do curso técnico de agroecologia do CETEP Sertão Forte, Euclides da Cunha, Bahia (2008-2024)", tomamos como objeto as possíveis relações entre a Didática da História e os documentos normativos e didático-pedagógicos vinculados ao curso de agroecologia ofertado pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC), na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (doravante, EPT).

De acordo com RÜSEN (2016, p. 159-160), a discussão sobre a natureza do conhecimento histórico e os métodos adequados para desenvolvê-lo é relevante tanto no meio acadêmico quanto fora dele. Enquanto no primeiro âmbito ela recebe o nome de meta-história ou teoria da história, no segundo denomina-se didática da história. Em ambos os casos, suas bases encontram-se nas discussões de natureza epistêmicas que remetem às origens e a afirmação da cientificidade da história, seus fundamentos teórico-metodológicos e usos, entretanto, a Didático da História possui especificidades enquanto campo de estudo que se propõem a ser instrumento teórico para pensar as ligações entre História e seus usos públicos e/ou privado[246].

[244] Mestrando em História (ProfHistória/UFS); professora do ensino básico (SEC/Bahia). E-mail: dds.476.dc@gmail.com
[245] Doutor e mestre em História pela UNESP; Professor do Departamento de Relações Internacionais - DRI, da Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: cucapinheiro@academico.ufs.br
[246] Exemplos das discussões acerca das potencialidades da ciência histórica enquanto ferramenta educacional, dentro ou fora da escola, podem serem encontradas em NARITA, 2021 e TURIN, 2020. O primeiro trata de exemplos específicos no contexto latino-americano e o segundo volta-se para as disputas historiográficas e/ou política em torno das leituras da independência brasileira.

Dentro desse quadro, a Didática da História emerge como um campo de estudo abrangente e relevante. Ela aponta para a ligação entre a didática geral e a epistemologia da ciência histórica, voltando nosso olhar para a importância de uma formação historicamente situada, atenta para a complexidade histórica do mundo contemporâneo, sua diversidade cultural e as questões identitárias que emergem do/no mundo globalizado, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, etc. A história pode ser, deste ponto de vista, uma disciplina que dialoga com a realidade social dos alunos e os convida a utilizar suas ferramentas para pensar e refletir historicamente acerca do universo do qual faz parte (Rüsena, 2014, p. 193 e 295; Rüsenb, 2016, p. 161).

No que diz respeito a integração da educação básica ao ensino profissionalizante, trata-se de uma temática que ocupa um espaço importante no debate público e acadêmico a muito tempo. Quanto à análise das modalidades vinculadas a essa integração, em termos acadêmicos, guiam-se, grosso modo, por uma concepção de educação concebida de forma ampla, englobando a formação para o trabalho ao lado do desenvolvimento do pensamento crítico por meio da formação técnica, das ciências e outros saberes, bem como através da cultura na qual estamos inseridos. No âmbito das ações que ensejam as políticas públicas da área da educação, a questão possui várias nuances, por vezes, adquirindo um sentido estreitamente econômico e vinculado à formação de mão de obra para empregabilidade imediata (FRIGOTTO, 2010, p. 28-29).

Neste sentido, o nosso lócus de análise, o CETEP Sertão Forte, é uma das unidades dos CETEPs existentes na Bahia, os quais inserem-se em um projeto maior, desenvolvido pelo governo do estado, visando a promoção de políticas públicas vinculadas à expansão da EPT. No contexto baiano, desde o governo de Jaques Wagner - PT (2007-2014), assiste-se a expansão da educação técnica em suas diversas modalidades, em um projeto que visa a promoção da educação para o trabalho ao lado da redução dos altos índices de evasão escolar (SANTOS; MUTIM, 2017, p. 5-6),

Justificamos o recorte temporal e espacial por escolhas ligadas à executabilidade e à contextualização do objeto. Nestes sentidos, o pesquisador trabalha na escola lócus da pesquisa e reside no município onde está se localiza. Resulta do exposto, a facilidade de acesso aos sujeitos pesquisados e ao documental necessário que se encontram no ambiente circunscrito e, além disso, o pesquisador, enquanto participe das ações pedagógicas da escola em tela, poderá fornecer elementos agregadores ao espaço escolar onde labuta. Quanto aos aspectos temporais da análise empreendida, estar ligado às necessárias analises histórico-documental do surgimento da educação profissional

enquanto projeto de Estado vinculado aos CETEPs[247], o que remete ao ano de 2008 e a conclusão da pós-graduação e a apresentação do projeto por meio de uma dissertação, a serem realizados neste ano de 2024.

Uma vez que tomamos o currículo como parte importante da análise que visamos empreender, sentimos a necessidade de uma conceituação provisora. Seguimos, aqui, as reflexões de SILVA (2007, p. 14-17), segundo as quais devemos pensa-lo em termos das questões relacionadas ao "quê" ensinar e "por quê". Posto desta forma, currículo envolve diferentes concepções de homem, conhecimento e função da educação, em suma, está diretamente ligado aos diversos tipos de disputas, incluindo aquelas vinculadas aos usos ideológicos do conhecimento e às disciplinas e suas lutas por afirmações[248]. Portanto, nas palavras de MORAES E KÜLLER (2016, p. 27):

> currículo (...) é o que se faz com ele. Nossa imaginação está livre para (...) [trata-lo] como outras metáforas, usar outras formas em sua concepção, utilizar outras perspectivas que superem as tradicionalmente legadas por estreitas categorias.

Contextualização histórica da EPT

A EPT é produto de um longo debate que tem em seu centro discursões acerca da função da escola e sua conexão com o mundo do trabalho. Em um nível contextual mais reduzido, remete ao fracasso de um ensino médio vinculado ao técnico que tem suas origens em discussões ocorrida desde a década de 1960 e que foi efetivado nos anos 1970, sendo, portanto, sinalizador daquilo que CUNHA (2017) e CIAVATTA; RAMOS (2011) chamam de "dualidade estrutural atribuída à Educação Profissional" (apud. ZITZKE; TUNES PINTO, 2020, p. 411).

Ao longo do século XX foi estabelecida uma clivagem entre disciplinas propedêutica e ensino profissionalizante, a qual enxergava ambos de forma dissociada e reafirmava, em consonância com as desiguais condições de acesso à educação que caracterizou a história do ensino no Brasil, que o ensino não era para todo (MANFREDI, 2003, p. 44-49). Em suma, a educação foi se fundando, ao longo do nosso caminhar enquanto país, pautando-se nas desigualdades de acesso e permaneça e, em consequência, naturalizando, reafirmando e legitimando a situação vigente.

[247] As bases normativas para a construção dos CETEPEs encontram-se no Decreto estadual nº 11.355, de 4 de dezembro de 2008 (BAHIA, 2008).
[248] Exemplos, no âmbito da História, das discussões acerca de currículos, podem serem encontrados na leitura de LAVELLEa (1999, p. 125-138) e LAVELLEb (2011, p. 173-190).

A década de 1960, período de intensas transformações no campo social, político e econômico foi marcante para pensar a clivagem anteriormente citada. Aqui, remetemos a ALMEIDA; BATISTA (2019, p. 22-23) e a MANFREDI (2003, p. 96-110), os quais apontam para os intensos debates acerca da necessidade de superação dessa separação frente às transformações em curso, sinalizadoras de um mercado que "(...) estava carente de um profissional capacitado para empregar suas habilidades e competências decorrentes de uma formação em nível médio e superior, porém para empregabilidade imediata" (ALMEIDA; BATISTA, 2019, p. 22-23). Ainda segundo MANFREDI (2003, p. 100-101), a lógica imperante levou à institucionalização da profissionalização obrigatória atrelada ao ensino médio, por meio da Lei nº 5.692/1971, a qual só veio a perde a vigência em 1982, via Lei nº 7.044, marcando o reconhecimento do fracasso da experiência e o retorno ao modelo anterior, separando ensino médio e técnico, novamente.

A nossa segunda LDB (Lei nº 9.394/96) abriu espaço para a junção entre a ensino propedêutico e técnico, no que foi regulamentada pelo Decreto n.º 2.208/97. O governo Lula, por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, abriu a porta para uma integração entre ambos em diversas modalidades: integrada (matrícula única, unificando ensino médio e profissional na mesma instituição de ensino), concomitante (matrícula não integrada, podendo ser ofertada em mais de uma instituição de ensino) e subsequente — oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (ALMEIDA; BATISTA, 2016, p. 24-25).

Segundo as posições externadas por ZITZKE; TUNES PINTO (2020, p. 409), nos moldes apresentados pelas normativas acima e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), abriu-se espaço para uma educação profissional e técnica ligada ao ensino médio. Na concepção dos citados autores, o ensino médio integrado ao profissional, nos moldes preconizados pelos documentos anteriormente elencados, propicia uma formação integral e crítica, que articula o humanismo cidadã e a dimensão do trabalho, opondo-se, por conseguinte, àquele padrão instituído na década de 1971, que não deu certo. Nessa linha argumentativa, os mencionados autores tecem forte críticas ao Novo Ensino Médio e a BNCC que o substancia.

A BNCC é a culminância de diversos debates sobre a necessidade de uma base unificada para a Nação. Nestes termos, é reconhecida como necessidade por diversos estudiosos e demarcada como um projeto a ser concretizado na própria LDB de 1996. Diversos autores, como BITTENCOUT (2018), BORON (2003) e ZITZKE; TUNES

PINTO (2020, p. 411-413), entretanto, insere-a nas discussões acerca da mercantilização da educação, o que implica dizer que as reformas implantada respondem a demandas duplamente externas, no sentido de trabalhar a favor de instituições multilaterais e seus desejos de impor uma ordem globalizada alheia às especificidades locais e, também, a questões mercadológicas internas, tais quais a promoção do setor privado e seus interesses em detrimento dos interesses públicos.

Foi neste quadro geral, que nos propomos a fazer uma revisão de literatura guiada por objetivos circunscritos para melhor delinear os próximos passos de nosso insipiente projeto.

Revisão de literatura: guiando-se pelos exemplos

A revisão de literatura construiu-se por meio da confecção de um banco de dados, através do Access e do Excel, com materiais retirado do site do banco de dissertações e teses, disponível online, da Fundação Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[249].

A escolha dos descritores para a pesquisa no banco de dados da CAPES orientou-se para a maximização temporal e redução do volume de material a ser analisado. Os descritores utilizados foram: "CETEP"; "Territórios de identidades da Bahia e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio"; "Didática da História e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio"; "Currículo, interdisciplinaridade e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio"; "Interdisciplinaridade e integração na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio"; e, por fim, "Formação para o trabalho no Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio". Após o refinamento da literatura, obteve-se cento e cinquenta e cinco trabalhos, os quais foram reduzidos a cento e dezenove quando eliminados os duplicados ou triplicados e unificados seus descritores em um único campo.

A massa documental selecionada constitui-se de teses (12,81%, aproximadamente) e dissertações (83.19%, aproximadamente) produzidas entre o ano de 2004 e 2022, abrangendo sessenta e cinco instituições de ensino e pesquisa diferentes, de todas as regiões do país, sendo, em números aproximados: Sudeste, 39.65%, Nordeste, 35.77%, Centro-Oeste, 8.56%, Sul, 8% e o Norte, 6.04%.

[249] Disponível em: Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES. Último acesso em: 14/02/24.

Discussão acerca dos resultados

As pesquisas analisadas revelam uma sólida base teórica, com ênfase notável no materialismo histórico dialético e suas ramificações no campo educacional. Esse enfoque indica uma perspectiva educacional embasada em conceitos como "conflito de classes", "formação holística" ou "educação politécnica", dependendo da vertente teórica utilizada.

SANTOS (2020) e MONTEIRO (2020) estão neste caminho. O primeiro busca analisar as relações entre territorialidades e o EPT no contexto do CETEP de Irecê, Bahia, e o segundo utiliza a experiência dos projetos integradores, pautados na flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade, do IFG, Campus-Ceres, para analisar a EPT.

A integração do projeto do IFG e as dinâmicas territoriais em Irecê destacam a importância de práticas institucionais que promovam a conexão entre o local e o institucional. Isso é alcançado através de uma gestão democrática e participativa, que se baseia em avaliações contínuas e, ao mesmo tempo, revela as deficiências do Estado - especialmente observadas por MONTEIRO (2020, p. 132-135) - na implementação de políticas públicas voltadas para a integração educacional, sem proporcionar as condições políticas e institucionais necessárias para torná-las eficazes.

Partindo da necessidade de construção de instrumentos institucionais de autoavaliação dos cursos da EPT para o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), SILVEIRA (2020, p. 49-50) delineia o que entende ser o caminho adequado A autoavaliação possui sentido diagnóstico e demanda a construção de material referencial e de aplicação específico, construído democrático e participativamente, como vista a concretização de uma educação integral de qualidade.

LAMAS (2019), no Instituto Federal do Sudeste (IF SUDESTE), campus Rio Pomba, e CRUZ (2020), no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus Cabedelo, fazem parte do conjunto de trabalhos que propõem abordagens interdisciplinares, como o intuito de superar reducionismos disciplinares e dialogar com os contextos dos alunos. Respectivamente, olhando para a "Educação Jurídica" e a Educação Ambiental, em ambos os casos, constatou-se obstáculos comuns à consecução dos intentos interdisciplinares apesar de verem potencialidade neste caminho, tais como compartimentação do saber, falta de trabalho em equipe e formação dos profissionais envolvidos.

Com um título que explicita seus propósitos, em “O lugar da história no currículo do ensino médio integrado: o curso técnico de informática do CETEP de Vitória da Conquista (2006-2012)”, MARQUES (2012) faz uso do materialismo histórico dialético

da metodologia pautada na análise da presença dos conteúdos e categorias históricas e a forma como esse conjunto é apresentado nas matrizes curriculares do curso de informática (incluindo a própria disciplina de História); em uma segunda camada verificou, por meio de pesquisa qualitativa e análise de documentos didáticos-pedagógicos as práticas docentes no EMI e no ensino médio regular. Como resultado, chegou-se à conclusão que ainda persiste a compartimentação disciplinar, evidenciando a distância entre o ideal curricular (interdisciplinar e omnilateral) e a pratica cotidiana escolar, apontando para estratégias institucionais horizontais e não dialógicas (MARQUES, p. 139-143).

A história local, abordado como metodologia didático-pedagógica, é o objeto de interesse de dois pesquisadores da lista que serve como fio condutor desse texto. Em "Memória do trabalho na minação Brejuí (Currais Novos-RN): proposta de unidade didática no ensino de história local no ensino médio integrado", ALVES (2019, p. 10) explora as possibilidades dos usos da história local no EMI e busca responder como "(...)o ensino de História Local, abordando as memórias do trabalho na Mina Brejuí, [Rio Grande do Norte], pode colaborar para uma aprendizagem crítica, reflexiva e a formação da consciência histórica dos alunos?". Seu colega de estado, DANTAS (2019), enveredase por seara parecida em "As lutas dos operários das salinas Mossoró-RN (1920-1935): proposta de ensino sobre história local no ensino médio integral" e se propõem a estudar e debater o papel da oralidade na preservação e resgate da história local.

Considerações finais

A análise empreendida demonstrou a vastidão de produção acerca da temática abordada, mas apontou, também, para a necessidade de redimensionar as pesquisar relativa à parte histórica do nosso objetivo. Buscar ampliar a análise de conteúdos voltados para a história maximizará o domínio teórico-metodológico-conceitual e apontará para as direções nas quais o trabalho pode seguir.

Neste sentido, faz-se necessário aprofundar-se na dinâmica territorial e identitária, bem como na dinâmica do trabalho em contexto vinculado a realidade do município, dos estudantes e seus entornos imediatos e da dinâmica do próprio curso e sua matriz curricular.

Fontes

ALVES, CLEIA MARIA. MEMÓRIAS DO TRABALHO NA MINERAÇÃO BREJUÍ (CURRAIS NOVOS-RN): PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA NO ENSINO DE

HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO' 01/08/2019 152 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, Vitória Biblioteca Depositária: IFRN/Campus Mossoró. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 23/01/2024.

CRUZ, ALVIMAR DURAN DA. Práticas de Educação Ambiental: Uma Análise nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB Cabedelo' 14/10/2020 159 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Nilo Peçanha do IFPB, campus João Pessoa. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 23/01/2024.

DANTAS, ANNA RAFAELLA DE PAIVA. AS LUTAS DOS OPERÁRIOS DAS SALINAS EM MOSSORÓ-RN (1920 - 1935): PROPOSTA DE ENSINO SOBRE HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO' 22/08/2019 104 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, Vitória Biblioteca Depositária: IFRN/Campus Mossoró. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 23/01/24.

FEITOSA, ROBSON DE SOUSA. O PROJETO INTEGRADOR (PI) COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO' 08/12/2019 116 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS, Vitória Biblioteca Depositária: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 23/01/24.

FILA, Adriane. DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES' 29/02/2012 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Disponível em: Didática geral e didática da história : a relação conteúdo e forma em materiais didáticos destinados a professores (ufpr.br). Acesso em: 23/01/2024.

MACHADO, MARCELA SOARES. A INTERDISCIPLINARIDADE NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA' 30/05/2022. f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS.

MARQUES, MARISTELA BECK. PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO' 20/08/2020 186 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, Vitória Biblioteca Depositária: IFRS campus Porto Alegre. Disponível em: Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES. Acesso em: 23/01/24.

SANTOS, ALINE DE OLIVEIRA COSTA. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCACÃO PROFISSIONAL: Territorialidades e Resistências' 19/05/2020 222 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: CDI. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 23/01/23.

SILVA, LUCIANA DE SOUSA ALVES DA. CURRICULO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE PROJETO INTEGRADOR NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA' 25/06/2020 150 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Tebyreça de Oliveira – IFMA Monte Castelo. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 23/01/14.

Zanon, Sebastião Reis Teixeira. Interdisciplinaridade aplicada à educação agrícola: a relação entre o discurso e a prática no Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges-RJ.' 31/07/2009 73 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: da UFRRJ. Disponível em: TEDE: Interdisciplinaridade aplicada à educação agrícola: a relação entre o discurso e a prática no Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - RJ (ufrrj.br). Acesso em: 23/01/24.

Referências

ALMEIDA, I. B. P.; DOS SANTOS BATISTA, S. S. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6804. Acesso em: 12/06/23.

ALVES, Luiz Alberto Marques. Epistemologia e Ensino da História. História hoje, v. 5, nº 9, p. 9 – 30. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229. Acesso em: 12/06/23.

ÁVILIA, Arthur Lima de. Dossiê Estados Unidos: A quem pertence o passado norte-americano? História e Historiografia. A controvérsia sobre os National History Standards nos Estados Unidos (1994-1996). Anos 90, v. 22, n. 41, p. 29-53, Porto Alegre: jul. 2015

BAHIA. Decreto nº 11. 355 (4/12/08) Dispõe sobre a instituição dos Centros Estaduais e dos Centros Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75464/decreto-11355-08. Acesso em: 12/06/23.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (2018). Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, 32(93), 127-149. https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035 NADAI, Elza. Revista Brasileira de História. Vol. 13 nº 25/26 pp. 143-162. São Paulo: set.93.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos – 3. ed. – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental – coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta). São Paulo: Cortez, 2009

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2017. Disponível: emhttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em 18 de maio de 2023.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, n o º 2, p. 177-229, 1990.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45. Acesso em: 12/06/23.

CUNHA, É. V. R. da; LOPES, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. Investigación Cualitativa, v.2, n.2, p.23-35, 2017. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Base-Nacional-Comum-Curricular-no-Brasil%3A-na-Cunha-Lopes/ddbbd9442d57ac56e374f510bea8c1b8847d34ac. Acesso em: 12/06/23.

DUARTE, R. J. B.; CELI, N. Z. T.; CARVALHO, M. A articulação entre educação básica e educação profissional na matriz curricular da rede pública estadual da Bahia. V Colóquio Nacional e II Colóquio internacional a Produção do Conhecimento em Ensino Profissional. Rio Grande do Norte, s.d. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/wp-content/uploads/2022/01/tl2-submissao76.pdf. Acesso em: 12/06/23.

Episteme, epistemologia. Dicionário de Filosofia do Google. Disponível em: https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/episteme-epistemologia. Acesso em: 12/06/23.

FELGUEIRAS, M. M. L. (2012). O ensino de História em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicos e condicionamento político no trabalho docente. Revista História Da Educação, 4(7), 91–105. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30097.

FREIRE, Paulo. Pedagogia d Autonomia, 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Itamar. Epistemologia e alfabetização histórica para professores – Aula 1, p. 1- 2. [Não publicado; sem data]

MANFREDI, S. M. Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MANOEL. Ivan. O ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. UNESP/UNIVESP, 2012. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf. Acessado em 18/05/2023.

MOLLE, Jaqueline (org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2010.

MORAES, Francisco de; KÜLLER, José Antônio. Currículos Integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Editora do SENAC, 2016.

NARITA, Felipe Ziotti. Horizontes do ensino de história na América Latina. Fronteiras - Revista Catarinense de História | https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index ISSN 2238-9717 | n. 37, p. 247-270, jul.-dez./2021.

PACHECO, E. (Org.). Institutos Federais: uma evolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011

PASSOS, A. B. T. A Educação Ambiental e a produção de tecnologias sociais na Educação Profissional e Tecnológica. 2018. 143 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio grandense, Pelotas, 2018. Disponível em: http://omp.ifsul.edu.br/index.php/repositorioinstitucional/catalog/book/68. Acesso em: 12/06/2016.

RÜSEN, JöRN. Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Entrevista – Algumas ideias sobre a interseção entre meta-história e didática da história. Entrevistadora: Marília Gago; tradução: Tradioma, Porto, Portugal. História hoje. V. 5, nº 9, p. 129 – 170, 2016. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/245/163. Acesso em: 12/06/23.

RÜSEN, Jörn. Entrevista – Algumas ideias sobre a interseção entre meta-história e didática da história. Entrevistadora: Marília Gago; tradução: Tradioma, Porto, Portugal. História hoje. V. 5, nº 9, p. 129 – 170, 2016. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/245/163. Acesso em: 12/06/23.

SANTOS; MUTIM. Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual da Bahia. A Experiência do Centro Territorial da Região Metropolitana de Salvador. 38ª Reunião Nacional ANPED. GT09 – Trabalho e Educação, trabalho 1049. 1 a 5 de out. de 2007, UFMA, São Luiz/MA.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e Cainele, Marlene. Ensinar História. (coleção Pensamento e ação em sala de aula). São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. Universidade Federal do Paraná, Brasil. Revista História da Educação - RHE. v. 16 n. 37. p. 73-91. Porto Alegre Maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Estado e construção do código disciplinar da didática da história. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, jul./dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-219, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ideias de aprendizagem histórica difundidas em manuais destinados a professores no Brasil: 1917-2004. In: Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, jun. 2008. p.1-11.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. 2º edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZITZKE, Viviane; PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. Revista Thema, v. 17, nº 2, p. 407 – 416, 2020.

Movimento agrário de Itaitinga – CE

Antonio Regiano de Lima Machado[250]

Introdução

A questão agrária no Brasil favorece a investigação sobre a história de famílias camponesas e a possibilidade de aprofundar o estudo da luta por terra na Educação Básica.

Aqui se propõe como problema o desenvolvimento de um projeto de pesquisa para Profhistória UFC a partir dos resultados e lacunas da pesquisa monográfica *Movimento Agrário de Itaitinga – CE*, apresentada ao Curso de Especialização em Metodologias do Ensino de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O objetivo é desenvolver um projeto de pesquisa para o ProfHistória a partir da monografia *Movimento Agrário de Itaitinga – CE* considerando estudos realizados durante as primeiras disciplinas do mestrado no semestre 2023.1.

Ao escolher a luta dos agricultores de Itaitinga – CE como objeto de pesquisa acredita-se na contribuição para a historiografia da luta camponesa no Brasil e para a consciência histórica dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.

O estudo sobre a luta dos camponeses por reforma agrária no Brasil fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História do 9º Ano do Ensino Fundamental. Considera a habilidade 19 (EF09HI19) que envolve o processo que resultou na ditadura militar no Brasil e a relação com a habilidade (EF09HI26) que trata da discussão e da análise das causas da violência contra os camponeses. Entende-se que o estudo da luta camponesa não deve está condicionada a uma habilidade da BNCC, mas é um argumento que acrescenta na escolha do tema.

Conceitos.

Um conceito central para a pesquisa é a memória. É importante diferenciar memória e História. Bittencourt explica que: “A memória, entretanto, não pode ser

[250] Mestrando do Profhistória/UFC - Bolsista ProEB. E-mail: antonioregiano.lima@educacao.fortaleza.ce.gov.br

confundida com a história, como advertem vários historiadores. As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas" (2008, p. 170).

O estudo bibliográfico sobre a luta camponesa, metodologias do Ensino de História e o diálogo com pesquisa realizada durante monografia *Movimento Agrário de Itaitinga – CE* e com os estudos do Profhistória são relevantes para o desenvolvimento deste artigo.

Movimento agrário de Itaitinga – CE: uma história de luta

A monografia intitulada *Movimento Agrário de Itaitinga* favoreceu conhecimentos importantes. A obra hídrica destinada ao abastecimento d'água de Fortaleza - CE trouxe impactos sociais para as famílias de agricultores que se sentiram excluídas devido às restrições de acesso às terras que passaram a ser administradas pelo governo do Estado e resistiram.

Foram realizadas dezesseis entrevistas envolvendo agricultores, professores e pessoas ligadas as pastorais da Igreja Católica e Movimentos sociais. A História Oral foi essencial para a metodologia da pesquisa.

Os agricultores em Itaitinga se expressaram diante da vulnerabilidade. A água dos açudes, de maneira contraditória, não significava melhoria de vida! Como sustentar suas famílias? Não poderiam praticar a agricultura nas terras próximas aos açudes e continuavam sem água tratada em suas residências.

Os agricultores não aceitavam a perda das terras onde praticavam a agricultura. Argumentavam que era muita terra sobre o controle do governo do Estado. Por outro lado o governo afirmava que a agricultura prejudicaria as águas destinadas ao abastecimento de Fortaleza. De acordo com o depoimento do Sr. Itaperi a construção do sistema hídrico Pacoti-Riachão e a fiscalização da Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE) comprometeram a pratica da agricultura, mas acreditavam que poderiam plantar numa área de terra:

> As áreas de trabalho o açude e a CAGECE tinham tomado conta, uma parte está com água. As croas eram as melhores terras do município na época que era Pacatuba e ficou debaixo d'água, ainda hoje tá. E as fronteiras de tombador de alto, questão de piquete torando de um alto para outro ficou dentro da questão da área das águas e essas terras foi que a gente batalhou pra mode colher uma parte para trabalhar (MACHADO, 2009, p.43).

Os trabalhadores começaram a dialogar com o Pe. Paulo Ernando Nogueira Barbosa que assumiu a paróquia de Pacatuba em 1986. Ele tinha uma aproximação com

os agricultores e nas conversas as dificuldades de trabalho eram expostas. Os agricultores estavam dispostos a lutar por melhores condições e se reuniram com um padre de postura simples e carismático, inspirado pela Teologia da Libertação e conhecedor da conjuntura política e social que marcava a década de 1980. O relato do agricultor Manelito destaca a liderança do Pe. Paulo na organização do Movimento: "O movimento começou a dar certo com a força do padre que chegou aqui muito otimista, querendo ajudar o povo. Os agricultores diziam para o padre nas missas que com o açude o trabalho ficou difícil e que queriam melhorar de vida e o direito de trabalhar".

Passou-se a realizar diversas reuniões para debater as estratégias de luta por terra. Ficou decidido entrar nas terras administradas pelo Governo do Estado e começar a trabalhar preparando os roçados. Os roçados foram plantados e veio o comunicado do Governador Tasso Jereissati, informando que estava proibida a utilização das terras pelos trabalhadores.

Durante os anos de luta ocorreram repressão por parte do Governo do Estado e resistência dos agricultores por meio de mobilizações de rua em Pacatuba – CE e Fortaleza – CE. Vigias eram pagos para fiscalizar e proibir os trabalhos dos agricultores. Ocorria apreensão das ferramentas e prisões conforme comentou o Sr. Chico Gato: "Estava trabalhando no roçado, prenderam meus ferros e me levaram para cadeia. Eu me defendi dizendo que tinha orgulho de está preso porque eu estava trabalhando e não por está roubando ou matando. Ainda bem que o padre me soltou." (MACHADO, 2009, p.53).

Segundo Sr. Batista foi organizada uma manifestação em Fortaleza no Centro Administrativo do Governo Estadual (CAMBEBA) que reivindicava reunião para tratar do direito a terra nas proximidades do sistema Pacoti-Riachão:

> Fomos a pé da Messejana para o CAMBEBA. Quando chegamos lá tinha duas filas de soldados impedindo nós passar. Eu bati no revólver de um e disse: nós estamos aqui por que a gente quer, se nós quiser entrar aí nós entra. Não é pra vocês matar nós. Vocês vivem a nossa custa. Se vocês matar nós, vocês vão morrer de fome. Invadimos o prédio. Quando foi 5 horas da tarde tava lá a tropa de choque com os cachorros, apontaram logo para o Padre Paulo e o Deputado João Alfredo que nos apoiava. Houve greve de fome dos padres. Isso foi entre 1988 (MACHADO, 2009, p.47).

Esta manifestação teve grandes proporções e contribuiu, depois de tanta luta e das dificuldades apresentadas pelo Governo Tasso Jereissati, no direito em trabalhar nas terras, como explica o Sr. Itaperi:

> E nas últimas foi que criou a história e agente teve as reuniões e pessoa do governo assinou papel a favor dos trabalhadores. Por aí que ainda hoje tem o Alto Grande que ficou escrito que a área do Alto Grande é dos trabalhadores do Padre (MACHADO, 2009, p.48).

Os sujeitos históricos criaram relações de aprendizagem na defesa pela terra para a prática da agricultura e na valorização de sua cultura. Por meio da indignação às desigualdades sociais e organização bem articulada, fizeram história na reinvidicação de políticas públicas para as famílias de agricultores.

A pesquisa monográfica deixou uma perspectiva de estudo, por exemplo, a análise de outras entrevistas, fontes (atas de reunião, jornais e fotografias) e a questão da terra nos marcos legais da Educação Básica, nos livros didáticos de História, um aprofundamento conceitual sobre cultura, memória e decolonialidade além de uma proposição didática. A dissertação de mestrado do Profhistória preencherá lacunas deixadas nessa pesquisa monográfica.

A pesquisa continua: desenvolvimento de um projeto de pesquisa em diálogo com o Profhistória

O tema escolhido é a luta dos agricultores de Itaitinga – CE por terra após a construção do sistema hídrico Pacoti-Riachão (1981-1992) e o ensino de História. A delimitação temporal inicia-se no ano da inauguração do sistema hídrico até a emancipação política de Itaitinga. A escolha do recorte espacial foi influenciada também pela prática docente em Itaitinga- CE, Pacatuba-CE e Fortaleza-CE. A temática contribuirá para o ensino de História.

Pretende-se contribuir para o conjunto de estudos historiográficos sobre os camponeses e o ensino de História, particularmente no que se refere à luta por terra e um ensino libertador.

O sistema hídrico Pacoti-Riachão, inserido num processo nacional de modernização, fez parte dos debates entre os agricultores e os governos. Segundo Souza (2008) durante a ditadura militar no Brasil foi incrementado um projeto de "modernização conservadora" e, a partir de Ernesto Geisel (1974-1979), um processo de diversificação do desenvolvimento, política assimilada pelos governadores cearenses. Virgílio Távora (governador do Ceará no período de 1963-1966 e 1979-1982), por exemplo, no segundo governo, realiza obras estruturais como o sistema Pacoti-Riachão. Os agricultores de Itaitinga não se sentiam contemplados com o projeto de modernização que apresentava avanços técnicos e impactos no espaço social. O conceito de modernidade recebe muitas

críticas quando não priorizam a dimensão da autonomia, no sentido de uma emancipação da humanidade numa sociedade civil livre e com sólida opinião pública (SILVA; SILVA, 2015).

Aqui se propõe como problema a análise da luta dos agricultores de Itaitinga - CE com as restrições ao acesso a terra. Considerando a História-problema e consequente problemática, almeja-se dar voz aos fatos de maneira articulada e coerente conforme Holanda defende:

> Bem sabemos que os fatos nunca falam por si, que o verdadeiro historiador não é apenas o que conseguiu acumulá-los no maior número possível, mas o que soube formular-lhes, a esses fatos, perguntas realmente decisivas, dando-lhes ao mesmo tempo voz articulada e coerência plausível (2012, p. 97).

A dissertação trará um olhar atento para experiências culturais silenciadas no intuito de melhor conhecer os sujeitos históricos que protagonizaram a luta por terra em Itaitinga. A disciplina ministrada pela professora Dra Cláudia Freitas de Oliveira (Seminário Especial Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. À Margem do Ensino da História: História da Saúde e das Doenças) trouxe ótimas reflexões sobre a importância da investigação sobre possíveis expressões culturais de influência indígena e africana, por exemplo, na arte de curar ou práticas religiosas. O estudo dos textos *Terapeutas populares e instituições médicas na Primeira Metade do século XIX;* e *Os institutos Históricos e Geográficos "Guardiões da História Oficial"* foram relevantes para esse olhar durante a pesquisa.

A pesquisa será uma oportunidade de dialogar com o conceito decolonialidade. Durante a disciplina Teoria da História, o professor Dr Jailson Pereira da Silva foi atento em promover reflexões para articulação entre teoria com o objeto de pesquisa de cada mestrando. Ressalta-se o estudo sobre o "giro decolonial", sendo importante a leitura do artigo *América Latina o giro decolonial,* da autora Luciana Ballestrin, e do livro *Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas,* organizado por Heraclio Bonilla.

O Profhistória, na disciplina Teoria da História, contribuiu na reflexão sobre o pensamento decolonial. A pesquisa é uma etapa importante para dialogar com o conceito decolonial que envolve uma liberdade das pessoas individual e coletiva em suas relações nas expressões culturais e sociais, conforme conclui Heráclio Bonilla:

> A liberdade das relações interculturais da prisão da colonialidade envolve também a liberdade de todas as pessoas em optar, individual ou coletivamente, nessas relações; uma liberdade de opção entre as diversas orientações culturais. E,

> sobretudo, a liberdade para produzir, criticar e modificar, e intercambiar cultura e sociedade (2006, p. 426).

Denomina-se cultura considerando estudos propostos por E. P. Thompson, como a importância de se analisar em primeiro plano a diversidade de fatores sociais e culturais. Relevante também é a ideia de que o povo faz e refaz sua própria cultura. Considera-se também a importância de se pensar nas interações culturais para analisar o objeto de estudo no sentido que Nestor Garcia Canclini denominou de culturas híbridas. Num contexto de acumulação de poder e de centralização transnacional da cultura, o autor defende que: "O estudo das bases culturais heterogêneas e híbridas desse poder pode levar-nos a entender um pouco mais sobre caminhos oblíquos, cheios de transações, pelos quais essas forças atuam" (2008, p.30). Reflexões sobre o conceito influenciaram na elaboração da hipótese de que os conhecimentos empregados socialmente pelos agricultores, por exemplo, práticas da agricultura, forte oralidade e religiosidade, podem ter sido fundamentais para a consciência da necessidade de organização e luta por direitos.

Utiliza-se o conceito de movimento social incorporando alguns desenvolvimentos propostos por Almeida (2004), como os agentes sociais se destacam em sujeitos de ação ao adotarem uma designação coletiva, as denominações pelas quais se auto definem. Os termos de uso local politizam-se. O conceito é utilizado pelo antropólogo em artigo que trata da relação entre o surgimento de movimentos sociais que incorporam fatores étnicos, critérios ecológicos e de gênero na autoafirmação coletiva, e os processos de territorialização. O trabalho contribui para a busca em contextualizar a luta dos agricultores pelo direito a terra para plantar e sustentar suas famílias.

Emprega-se o conceito de memória com o mesmo sentido utilizado por Morais e Amado (2006), ou seja, construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado não somente do indivíduo, mas inserido em um contexto social. Corrobora para a utilização o valor que Jacques Le Goff (2012) atribui ao conceito, ou seja, cabe aos profissionais científicos da memória fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica.

Considera-se a forte relação entre poder e política, a ideia de Foucault (2015), ou seja, as relações de poder mostram-se em todo o corpo social, e, também, alguns desenvolvimentos propostos por René Rémond (1996), como a política é a atividade que se relaciona com a conquista, o exercício, a prática do poder além e como o político tem uma relação direta com

o Estado e se estende às coletividades territoriais e a outros setores por esse movimento que ora dilata e ora encolhe o campo político.

O projeto se adequa à linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. A pesquisa proporcionará aprendizagens históricas aos estudantes, ultrapassando os muros da escola, por exemplo, aulas de campo (locais de reuniões, igrejas, barragem dos açudes Pacoti e Riachão e entrevistas). A vinculação à linha de pesquisa será importante também para a investigação em História Social num processo que envolveu grandes obras hídricas e a organização de agricultores em movimentos reivindicatórios. Nesse sentido é relevante o que esclarece Koselleck:

> Constituem objeto da história social a investigação das formações das sociedades ou as estruturas constitucionais, assim como as relações entre grupos, camadas e classes; ela investiga as circunstâncias nas quais ocorreram determinados eventos, focalizando as estruturas históricas de médio e longo prazo, bem como suas alterações (2006, p. 97).

A investigação contribuirá para a discussão sobre o ensino de História. Durante a disciplina História do Ensino de História, ministrada pela professora Dra Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, um dos temas estudados foi a utilização de fontes nas aulas de História, conforme defente Nadai:

> Tem-se procurado viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos. A finalidade tem sido fazer aflorar diferentes tradições históricas: fazer emergir o diálogo (contraditório, complementar, diversgente) da História oficial com a memória social (1992-1993, p. 159).

A autora defendeu essa ideia há trinta anos como uma perspectiva para o ensino de História, o que continua como desafio para os docentes de História nos dias atuais.

Os discentes estudarão como os agricultores desenvolviam suas relações sociais internas e as tensões com os governos municipais e estaduais. Nas aulas de História, analisarão fontes históricas, momento importante para o estudo de diferentes linguagens (oral, escrita e visual).

A inspiração na educação libertadora faz pensar na contribuição da pesquisa para o ensino de História sendo essencial a interação com os discentes no ato de conhecer. Freire e Shor afirmam: “A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (2008, p.62).

O problema da pesquisa favorece a escolha da História Oral como abordagem fundamental para o modo de fazer a investigação. A identificação dos que participaram

ou testemunharam, para a realização das entrevistas, será importante para se aproximar da realidade e entender como ocorreu a luta dos agricultores no período de estudo (1981 – 1992).

Para utilizar bem a História Oral, enquanto abordagem, na investigação do objeto, Ferreira e Amado (2006) pressupõem muita prudência. Destacam a importância de analisar também outras fontes. Nesse sentido considera-se muito importante os depoimentos e a construção das fontes orais, a identificação e a contextualização de fontes escritas, fotografias e fontes materiais.

As fontes históricas devem ser pensadas e apresentadas como uma representação do real sendo importante analisar o porquê de tal representação, unindo à criação de uma linguagem as condições históricas em que foi produzida, conforme Vieira defende:

> Nesse sentido, o pesquisador, em vez de estar preocupado em adotar esta ou aquela técnica 'própria' para desvendar esta ou aquela linguagem, deve estar criando procedimentos que dêem conta de desvendar o lugar social onde foi produzida, procurando responder à questão por que as coisas estão representadas de uma determinada maneira, antes de se preocupar em responder o que está representado (2003, p.22).

Os resultados obtidos levam a fazer novos questionamentos e buscar novas evidências; de acordo com Vieira (2003), a problematização é contínua, vai do empírico à teoria e vice-versa, demandando a elaboração ou a reelaboração de conceitos, categorias de análise, porque tais elementos, por mais abstratos que sejam, surgem de engajamentos empíricos e do diálogo com as evidências. O trabalho do pesquisador deve aparecer como um momento da reflexão e não como um produto acabado, e deve reconstituir o percurso da investigação.

Propósito didático

A proposição didática é direcionada aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental da E.M. Demócrito Rocha, localizada em Fortaleza – CE, para ser desenvolvida durante o ano de 2024. A prática docente desde 2018 nesta unidade escolar favoreceu e escolha.

Os discentes estudarão como os agricultores desenvolviam suas relações sociais internas e as tensões com os governos municipais e estaduais. Nas aulas de História, analisarão fontes históricas, momento importante para o estudo de diferentes linguagens (oral, escrita e visual).

O envolvimento dos estudantes na pesquisa será importante para se compreender conceitos fundamentais para o ensino de História, exemplo, processo histórico, tempo e sujeito histórico. De acordo com Karnal (2008) a problematização é um ponto de partida para a investigação, buscando relações, mudanças e semelhanças, pensando também as temporalidades históricas. É importante também pensar no envolvimento do indivíduo na trama da História.

O método dialógico será importante para a análise do objeto de estudo. Apesar de ter experiência para escolher o objeto de estudo, o professor não detém a posse do conhecimento, como defendem Paulo Freire e Ira Shor:

> No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido media os dois sujeitos cognitivos (2022, p. 171).

Nas aulas os estudantes se envolverão na problematização do objeto de estudo e análise de fontes históricas. Serão momentos importantes na busca da superação da dicotomia entre ensino e pesquisa. Paulo Freire e Ira Shor (2022, p. 172) defendem que: "O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo".

Não se espera que os estudantes façam o trabalho de historiadores, como explica Circe Bittencourt (2008), pois não possuem conhecimentos de um especialista (conhecimentos históricos sobre o período ou o domínio de conceitos para a análise histórica). Mas o uso de documentos nas aulas de História pode contribuir para o pensamento histórico:

> O uso de documento nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão de processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 333).

O estudo será dividido em três etapas: análise temática e das fontes; estudo do gênero jornalístico e produção dos jornais; socialização dos jornais entre discentes, docentes e pais por meio de rodas de conversas. Nesse processo os estudantes serão orientados a usarem o caderno de bordo como ferramenta de registro.

Na primeira etapa, será considerado o conhecimento prévio, momento em que os estudantes conversarão com seus familiares e entre si sobre questões que permeiam o objeto de estudo. Será feita a análise temática por meio da identificação dos recortes

temporal, espacial e da problemática, análise de fontes e aula de campo (casa de apoio, igreja e parede do açude Riachão).

Na segunda etapa, o gênero jornalístico será analisado por meio do estudo comparativo de diferentes jornais. Etapa importante para a organização dos estudantes em equipes e produção dos jornais.

Na terceira etapa acontecerá à socialização das pesquisas sobre o objeto de estudo tendo como base a produção dos jornais e cadernos de bordo, materiais que farão parte do acervo da biblioteca da escola.

Conclusão

Ao pesquisar sobre a luta por reforma agrária no Brasil e o ensino de História considerando os resultados e lacuna da monografia *Movimento Agrário de Itaitinga – CE* e os estudos do ProfHistória UFC, semestre 2023.1, acredita-se na relevância da continuação da pesquisa com o objetivo de contribuir para o conjunto de estudos historiográficos sobre os camponeses e o ensino de História, particularmente no que se refere à luta por terra e um ensino libertador.

Neste artigo é apresentada uma proposição didática direcionada aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental da E.M. Demócrito Rocha, localizada em Fortaleza – CE.

O projeto de pesquisa será melhorado. Neste semestre, 2023.2, teve início às orientações. O diálogo com a orientadora Dra. Adelaide Maria Gonçalves Pereira será essencial para reflexão, novas leituras e os devidos ajustes.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras Tradicionalmente Ocupadas: Processos de Territorialização e Movimentos Sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, ANPUR, Vol. 06, nº 01, pp. 9-32, maio de 2004.

ASSUNÇÃO, Victor Fialho de. **Leprosários no Ceará:** patrimônio difícil e ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissinal em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, Departamento de História, Crato - CE, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BONILLA, Heraclio (org**.). Os conquistados:** 1492, e a população indígenadas Américas. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BURKE, Peter (org). **Para uma nova história.** São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína *et al*. **Usos & abusos da História Oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOFF, Jacques Le. **História e Memória.** 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

HOLANDA, Sergio Buarque de. Para uma nova história. Marcos Costa (org.). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MACHADO, Antonio Regiano de Lima. **Movimento Agrário de Itaitinga.** Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino de História) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2009.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

PIMENTA, Tânia Salgado. Terapeutas populares e instituições médicas na Primeira Metade do século XIX. In: CHALHOUB, Sidney et al. (orgs.). **Artes e ofícios de curar no Brasil.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 307-330.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas.** 3. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

RÉMOND, René. **Por uma história política.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RODRIGUES, Francisco Magnel Carvalho. **Seca, deslocamentos e serviços de emergência:** a experiência dos trabalhadores da construção do açude araras (1951-1958). Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Fortaleza, 2020.

SCHWAREZ, Lília Moritz. Os Institutos Históricos e Geográficos "Guardiões da História Ofical". *In*: SCHWAREZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas,

instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 99-140.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUSA, Manoel Alves de. **O Ensino de História na Escola Fundamental**. Fortaleza. Universidade Aberta, 1999. Fasc. 01.

SOUZA, Simone de (Org). **Uma Nova História do Ceará.** 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2015.

THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios.** Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo *et al*. **A Pesquisa em História.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

A festa de São João como elemento identitário da sertanidade euclidense e o cordel como ferramenta pedagógica no Ensino de História

Sandra Maria dos Santos[251]
Paulo Heimar Souto[252]

Introdução

Neste artigo, tomamos como objeto o projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no âmbito do Mestrado[253] Profissional em Ensino de História, intitulado *A festa de São João, a sertanidade e o cordel no ensino de História como elementos identitários de pertencimento ao sertão euclidense*. A investigação tem a festa de São João como elemento central de afirmação da identidade sertaneja e do sentimento de pertencimento ao sertão, especificamente no município de Euclides da Cunha, Bahia. Nosso propósito é investigar de que maneira essa celebração, enraizada em tradições e narrativas populares, contribui para a preservação e compreensão da essência sertaneja. Nesse contexto, o cordel será empregado como uma ferramenta pedagógica para potencializar essa abordagem no ensino de história.

A decisão de abordar esse tema nasce da experiência como docente, particularmente no Colégio José Aras[254]. Durante longos anos de docência, percebeu-se uma lacuna na identificação dos estudantes do 9º ano com a identidade sertaneja. Essa percepção suscitou reflexões sobre a importância de identificar um elemento cultural compartilhado que pudesse fortalecer o sentimento de pertença dos estudantes ao sertão euclidense e contribuir para a afirmação dessa identidade. Além disso, essa escolha também reflete inquietações pessoais profundas, relacionadas à minha própria ancestralidade, como filha do sertão baiano e de mãe sertaneja, com raízes profundamente

[251]Mestranda em Ensino de História (ProfHistória/UFS), Bolsista da CAPES, professora do ensino básico (SEC/Euclides da Cunha-BA). ID LATTES: http://lattes.cnpq.br/4646320281558583; ID ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4961-0482; E-mail: sandrapj10@hotmail.com.
[252] Doutor pela UFRN, atualmente professor da UFS e coordenador do programa ProfHistória/UFS.
[253] ProfHistória, na Universidade Federal de Sergipe – UFS/SE, durante o biênio 2023-2024.
[254] Escola da rede municipal de ensino que atende alunos do 6º ao 9º ano, na cidade de Euclides da Cunha, Bahia.

ligadas a esse território. Assim, essa pesquisa não só busca abordar questões sociais e pedagógicas, mas também satisfazer uma busca pessoal de compreender a minha própria realidade e buscar conexão com esse lugar[255] tão significativo para a minha (re)existência.

O propósito subjacente a esta pesquisa é elucidar as seguintes indagações: De que forma a festa de São João fortalece e consolida a identidade sertaneja, sendo um elemento distintivo e significativo da cultura do sertão nordestino? Como a literatura de cordel pode potencializar essa abordagem em sala de aula? Nesse sentido, o estudo procura investigar as distintas manifestações culturais presentes nas festas de São João, e como essa festividade pode ser um espaço de resistência e afirmação da identidade cultural sertaneja frente a processos de homogeneização cultural e a influência de tendências globais. Além disso, busca refletir sobre os discursos imagéticos construídos historicamente sobre o sertão, bem como faz uma análise do enraizamento cultural e geográfico que permeia o sertão baiano.

A abordagem teórica aqui empregada, se baseia nos estudos culturais, que englobam as contribuições de diversos autores. Para compreender as dinâmicas culturais e históricas, destacam-se as referências de Peter Burke (2021) e Roger Chartier (1995). No que tange ao conceito de identidade cultural, são utilizadas as perspectivas de Stuart Hall (2022) e Baumann (2005). Para aprofundar a compreensão dos conceitos relacionados ao sertão, são consideradas as obras de Albuquerque Jr. (2011), Cunha (2012) e Rosa (2006). A discussão sobre as noções de sertanidade é embasada nas contribuições de Vasconcelos (2007), enquanto as abordagens das festas juninas se apoiam nos estudos de Morigi (2001; 2005). Essas referências teóricas proporcionam um arcabouço sólido para explorar as dinâmicas culturais, identitárias e simbólicas do sertão, permitindo uma análise abrangente e contextualizada desses conceitos na pesquisa.

No que tange a metodologia, optamos por adotar uma abordagem de natureza qualitativa, fundamentada no modelo de Aula Oficina proposto por Barca (2004), que reconhece os alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem. As aulas-oficinas[256] intituladas *Por uma poética cultural e identitária do sertão euclidense*, representam a parte propositiva deste estudo, nas quais serão conduzidas atividades que

[255] O conceito de lugar aqui empregado, reporta-se as reflexões de Tuan (2012) para denotar as relações ancestralmente construídas

[256] A proposta consiste em uma atividade interdisciplinar que integra os conhecimentos das disciplinas de História, Língua Portuguesa, Geografia e Artes. Esta atividade será desenvolvida em turmas do 9º ano do Colégio José Aras, localizado na cidade de Euclides da Cunha, na Bahia, com carga horária total de 20 horas.

envolvem debates, discussões e explorações diversas, como o uso de cordéis, músicas, textos e poemas relacionados aos conceitos de "sertão", "identidade sertaneja", "cultura popular" e "Festa de São João". Tais temas serão discutidos em sala de aula, culminando na produção de cordéis pelos próprios alunos.

Além disso, nossa proposição também contemplará entrevistas semiestruturadas, inspiradas nas reflexões de Santos, Jesus e Battisti (2021), seguindo uma abordagem que se assemelha ao viés da História Oral[257], as quais serão coletadas e posteriormente analisadas. O propósito dessas entrevistas é explorar fragmentos da memória individual e coletiva de figuras proeminentes da comunidade euclidense, que estão profundamente envolvidas na preservação da cultura local. Os colaboradores dessas entrevistas incluem artistas locais, poetas populares e outros agentes sociais comprometidos em resguardar a cultura popular. Acreditamos que essas entrevistas nos proporcionarão uma compreensão genuína dos símbolos e significados da cultura local na formação da identidade sertaneja.

Após a demarcação clara do problema e dos objetivos da pesquisa, o próximo passo consistirá no aprofundamento da abordagem teórica e na discussão dos conceitos, além da definição da metodologia e dos resultados esperados. Nesse sentido, observa-se que nosso percurso se desdobra em um vasto campo permeado por diversas possibilidades e potencialidades, especialmente focado na subjetividade do sujeito e na compreensão de suas relações com o território, a cultura e a identidade que o circundam. Por meio desta abordagem, busca-se ampliar a visibilidade de narrativas regionais e populares frequentemente negligenciadas nos métodos tradicionais de ensino de história.

Desenvolvimento

O sertão brasileiro é uma vasta região que desafia definições simplistas. Encerrando em si uma multiplicidade de significados, o sertão transcende as fronteiras geográficas e mergulha no âmago da cultura, da história e da identidade do povo brasileiro. Dialogar sobre o conceito de sertão é adentrar um universo de complexidades e contrastes que foram e são explorados por diferentes pensadores e artistas ao longo da história.

Euclides da Cunha (2012), descreve o sertão brasileiro como uma região marcada por uma natureza exuberante e ao mesmo tempo escassa. Ele examina de perto o cenário geográfico, destacando a aridez do solo, a escassez de água e as condições climáticas

[257]A partir das reflexões teóricas de Michel Pollak (1992), nas quais propõe uma abordagem da memória que transcende o âmbito individual, destacando sua dimensão coletiva e social.

extremas que caracterizam essa vasta extensão territorial, explorando não apenas suas características geográficas, mas também sua influência no desenvolvimento da identidade nacional. Cunha descreve o sertão como um lugar de desafios épicos, onde a natureza imponente e a luta pela sobrevivência moldam o caráter do povo sertanejo. Assim, ele descreve a beleza e os desafios do sertão:

> E o sertão é um paraíso…
> Ressurge ao mesmo tempo a fauna resistente das caatingas […] segue o campeiro pelos arrastadores, tangendo a boiada farta, e entoando a cantiga predileta...
> Assim se vão os dias.
> Passam-se um, dois, seis meses venturosos, derivados da exuberância da terra, até que surdamente, imperceptivelmente, num ritmo maldito, se despeguem, a pouco e pouco, e caiam, as folhas e as flores, e a seca se desenhe outra vez nas ramagens mortas das árvores decíduas... (Cunha, 2012, p. 57-58).

Para Rosa (2006), o sertão é muito mais do que uma simples paisagem árida do interior nordestino; é um universo complexo, multifacetado e cheio de significados. “o sertão é o mundo” é um espaço mítico, onde realidade e fantasia se entrelaçam em uma teia complexa de sentidos. Através de uma linguagem original, poética e singular, Rosa nos conduz a um mundo mágico e enigmático, onde o sertão se desvenda como um espaço de infinitas possibilidades e significados, gerando uma profunda reflexão sobre a condição humana e sua relação com o mundo.

Ao dizer que o “Sertão: é dentro da gente”, Rosa revela uma parte intrínseca da identidade e da experiência do povo brasileiro, especialmente daqueles que vivem ou têm raízes no interior do país. Assim, o sertão pode representar uma gama de significados simbólicos, incluindo a secura da terra, a dureza da vida, a solidão e até mesmo a esperança e a resiliência diante das adversidades. É uma maneira poética de destacar a profundidade da conexão afetiva e espiritual das pessoas com sua terra natal e com as experiências que moldam suas vidas.

No artigo[258] *O rapto do sertão:* a captura do conceito de sertão pelo discurso regionalista nordestino, Albuquerque Jr., conceitua o sertão como uma região historicamente capturada pelo discurso regionalista nordestino. Para o autor, até o século XIX, o termo sertão representava qualquer área do país que ficava além do litoral e das cidades. No entanto, ao longo do final do século XIX e ao longo do século XX, o sertão foi gradativamente associado a fenômenos como a seca, a aridez, ao bioma da caatinga,

[258] Texto publicado na revista Observatório Itaú Cultural, ed. 25. São Paulo, 2019. Disponível em: https://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100102/01-Durval.pdf . Acesso em 07/02/24.

ao banditismo rural, aos movimentos messiânicos e ao controle político exercido pelos coronéis locais. Dessa forma, o sertão foi gradualmente raptado para dentro do espaço nordestino, consolidando-se como uma parte intrínseca e distintiva desse contexto regional.

Por outro lado, Vasconcelos (2007), embora concorde com a perspectiva de Alburquerque Jr. sobre a estereotipização do nordestino/sertanejo pelo movimento regionalista nordestino, destaca que essa narrativa também foi impulsionada pela elite sulista, a qual desempenhou um papel crucial na disseminação do discurso de inferioridade em relação ao norte/nordeste. Nesse cenário, a autora nos lembra que intelectuais e políticos nordestinos, liderados por figuras como Gilberto Freyre, propuseram uma reavaliação da importância e da representatividade do Nordeste como berço da brasilidade. Eles desafiaram os estigmas e estereótipos negativos associados à região, defendendo sua riqueza cultural, histórica e social como elementos fundamentais para a identidade nacional.

> O espírito freyreano de representar o Nordeste como espaço da ruralidade e de afirmá-lo como lugar de resistência e de autonomia em relação ao Sul/Sudeste ainda está presente na poesia de Patativa do Assaré – Nordestinos Sim, Nordestinados Não; na Música de Bráulio Tavares e Ivanildo Vila Nova – Nordeste Independente; no teatro de Ariano Suassuna e em diversas manifestações artísticas que defendem uma ideia de nordestinidade e de sertanidade como valor positivo (i*bidem*, 2007, p. 54)

É inegável que o sertão é frequentemente retratado na literatura brasileira, na música, no cinema, nas artes e em diversas formas de expressão cultural como um lugar marcado pela aridez, pela seca, pela pobreza e pela violência, perpetuando estereótipos que tendem a marginalizar esse território. Essas representações, muitas vezes, mesmo com a intenção de denunciar essa realidade, acabam reforçando estereótipos e contribuindo para uma visão limitada e muitas vezes injusta dessa região do Brasil, negligenciando suas riquezas culturais e suas contribuições para a construção da brasilidade. Para o historiador Albuquerque Jr:

> O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo (Albuquerque Jr., 2011, p.30).

Nessa esteira, o nosso propósito não é negar as adversidades enfrentadas pelo sertão, ao contrário, buscamos ampliar as perspectivas e problematizar os discursos

unilaterais que o reduzem a uma única narrativa. A nossa abordagem visa promover uma representação positiva do sertão, destacando a sua riqueza cultural através dos simbolismos e significados associados à festa de São João. Ao invés de reforçar estereótipos de atraso e ruralidade, aspiramos fomentar uma narrativa que celebre a sertanidade e suas múltiplas facetas. Dessa forma, nossa perspectiva é de construir uma imagem mais autêntica, positiva e inclusiva do sertão, que contribua para combater os estereótipos e promover um maior entendimento e valorização dessa importante região do Brasil.

A noção de sertanidade, por sua vez, transcende o mero aspecto geográfico e se insere como um conjunto de valores, práticas e representações que definem a identidade do sertanejo. É um conceito que engloba a resiliência, a adaptabilidade e a relação íntima com o meio árido e desafiador que caracteriza o sertão. Compreender a sertanidade é compreender a própria essência dessa região e de seus habitantes. "[...] A diversidade sertaneja é, ela própria, fator e sinal de riqueza cultural" (*ibidem*, 2007, p.105)

Nossa intenção aqui, é buscar ressignificar o discurso em torno do sertão nordestino, destacando sua diversidade e contribuições culturais, ao mesmo tempo em que procuramos desconstruir estereótipos arraigados. Em vez de retratá-lo como uma região marcada exclusivamente pela escassez, queremos revelá-lo como um ambiente "grandioso[259]" como bem definiu o paraibano Ariano Suassuna[260], um lugar próspero e culturalmente vibrante, repleto de símbolos e significados profundos.

Nesse contexto, denota-se que o nosso caminhar está direcionado para uma realidade circunscrita, na qual o território se entrelaça com a identidade e a cultura de um povo. É nesse espaço de múltiplos significados que a festa de São João se destaca como uma festa popular profundamente enraizada na cultura nordestina/sertaneja, sendo um dos elementos marcadores da identidade sertaneja e da manifestação da sertanidade, pois desvela aspectos profundos de identificação, compartilhamentos e pertencimento à cultura local. Conforme destaca, Valdir Morigi:

> A festa junina, sem dúvida, condensa em torno de si uma série de elementos da cultura local e regional na qual se ancora a tradição nordestina e o seu imaginário. Essa colagem de imagens, sons, ritmos, crenças, valores,

[259] O autor fala por ocasião de sua participação no documentário "Brasil Sertanejo" (2012), inspirado na obra *O Povo Brasileiro* (1995) de Darcy Ribeiro, dirigido por Isa Grinspum Ferraz. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=34Q-UOWLrUU . Acesso em 06/01/2024.

[260] Ariano Suassuna (1927-2014) foi um escritor brasileiro conhecido por "O Auto da Compadecida". Sua obra abrange poesia, romance e teatro, destacando-se pelo folclore nordestino. Membro de diversas academias de letras, deixou um legado cultural significativo no Brasil. Vê mais em: https://www.ebiografia.com/ariano_suassuna/ . Acesso em 17/01/2024.

> representações, práticas e manifestações, teias significativas que o imaginário social abriga juntamente com outros elementos, é proveniente de várias raízes, nem sempre de fácil discernimento e identificação das fontes de suas origens. (Morigi, 2005, p.3).

Falar sobre festa junina é mergulhar na riqueza da cultura popular e nos múltiplos símbolos e significados que ela produz em uma sociedade específica, contribuindo para a construção do conhecimento histórico. Na concepção de Peter Burke (2021), "[...] a noção de cultura popular torna-se ela própria, uma questão em debate – para qual teóricos como Michel de Certeau e Stuart Hall e historiadores como Roger Chartier e Jacques Revel deram suas contribuições valiosas" (2021, p.38).

A discussão em torno da cultura popular frequentemente contrasta com a cultura erudita, tradicionalmente vistas como antagônicas. No entanto, Burke (2021) questiona a rigidez dessas distinções, destacando a possibilidade de interações entre ambas. Um exemplo vívido dessa interação é observado nas festas de São João, onde indivíduos de diversas origens sociais se reúnem para compartilhar e reinterpretar tradições de maneiras singulares. Essa dinâmica não apenas revela a complexidade da cultura brasileira, mas também é uma realidade em muitas outras culturas ao redor do globo.

No artigo *Cultura popular:* revisitando um conceito historiográfico, Roger Chartier propõe duas visões principais da cultura popular. A primeira visão considera a cultura popular como um sistema simbólico autônomo, separado da cultura letrada e livre de influências externas. A segunda visão destaca as relações de dominação, percebendo a cultura popular como dependente e carente em relação à cultura dos dominantes. Essas perspectivas delineiam uma cultura popular que é autossuficiente e outra que é definida por sua falta de legitimidade cultural (Chartier, 1995).

Nessa perspectiva, a celebração do São João no contexto da cultura popular sertaneja reflete uma dualidade: por um lado, é vista como uma expressão autônoma e resistente, simbolizando a vitalidade cultural e a identidade local, através de suas danças, músicas, vestes e rituais tradicionais. Por outro lado, essa festividade também evidencia as dinâmicas de poder e influência da cultura dominante, que podem modificar e moldar suas tradições, revelando a interação complexa entre autonomia e dependência. Assim, a festa de São João representa um espaço onde a comunidade sertaneja reafirma sua identidade em meio a um mundo em constante transformação, destacando a essência dinâmica da cultura popular.

Nesse sentido, discutir a noção de identidade cultural local na contemporaneidade apresenta-se como uma tarefa desafiadora, dada a interação constante entre diferentes

culturas e a fluidez das identidades. Nesse contexto, a construção de um sentimento de pertença torna-se uma empreitada complexa, uma vez que as fronteiras culturais se tornam mais permeáveis e as influências externas moldam e mesclam as experiências locais. O desafio reside, então em encontrar um equilíbrio entre a preservação das raízes culturais e a abertura para a diversidade e interconexão que caracterizam a era global.

O conceito de identidade cultural empregada nessa abordagem remete às reflexões de Hall (2022) e Bauman (2005). Ambos abordam a questão da identidade na sociedade em um mundo cada vez mais globalizado e fragmentado, onde as identidades individuais e coletivas são moldadas por uma multiplicidade de influências sociais, culturais e políticas. Sobre essa questão, Stuart Hall ressalta:

> [...]O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2022, p.12).

Na esteira dessa discussão, Bauman (2005), explora as transformações da modernidade líquida e suas implicações para a construção da identidade do sujeito moderno. Bauman argumenta que na modernidade líquida, as estruturas sociais se tornaram mais fluidas e voláteis, o que contribui para a fragmentação e a incerteza nas identidades individuais. Ele discute como a globalização, o consumismo e a tecnologia afetam a maneira como as pessoas constroem e experimentam suas identidades, muitas vezes levando à busca por identidades líquidas, flexíveis e temporárias.

Ambos os pensadores enfatizam a importância de considerar a identidade como um processo complexo e contingente, moldado por uma variedade de forças sociais, culturais e políticas. Suas ideias têm sido influentes no campo dos estudos culturais, sociologia e antropologia, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas da identidade na era contemporânea.

Diante desse contexto, surge o desafio de pensar a sertanidade sob a perspectiva da festa de São João como elemento identitário de afirmação da identidade sertaneja em meio à crise identitária apontada por Hall (2022) e Bauman (2005). Em um mundo globalizado e em constante mudança, onde as identidades tradicionais estão sendo desafiadas e fragmentadas, festas como o São João representam uma forma de resistência

cultural. Elas preservam tradições, valores e modos de vida que são característicos de uma determinada comunidade ou região, como no caso da identidade sertaneja.

As festas juninas no Nordeste têm suas raízes profundamente ligadas às tradições rurais, especialmente ligadas às colheitas e ao calendário religioso. Ao longo do tempo, esses eventos se tornaram um rico emaranhado de elementos culturais regionais, abraçando danças folclóricas, representações de quadrilhas, poesia popular e a tradição do forró que representam a identidade nordestina. A autenticidade dessas festividades reside na sua habilidade de amalgamar esses diversos elementos sem diluir a essência regional. Elas são reverenciadas como um símbolo distintivo do Nordeste, evocando um profundo senso de pertencimento e encapsulando a riqueza da cultura e da identidade regional (Morigi, 2005).

Dentro dessa perspectiva, a festa de São João pode ser vista como uma oportunidade valiosa para os habitantes do sertão e de regiões interioranas se reconhecerem como parte de uma comunidade específica, compartilhando experiências culturais, danças, comidas típicas e rituais associados à festividade. “Através das comemorações, os festeiros demarcam, apropriam, percebem e vivenciam o território, gerando o que nomeamos de territorialidades da festa junina” (Marques, 2018, p.23). Esse intercâmbio cultural fortalece o sentimento de pertencimento e a identidade das comunidades envolvidas.

Diante o exposto, compreendemos que nossa abordagem se alinha com a perspectiva de integrar o ensino de história à identidade cultural local, especialmente através da festa de São João, que representa uma das maiores expressões culturais do município de Euclides da Cunha, no estado da Bahia. Essa festa é um espaço comum de encontro e celebração, onde os aspectos históricos e culturais se entrelaçam.

Neste sentido, nossa proposta metodológica visa priorizar a subjetividade do sujeito, alinhada com a proposta de Aula Oficina de Barca (2004), na qual o aluno é considerado um agente ativo[261] na produção do conhecimento e o professor visto como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Em nossa abordagem, isso implica em valorizar as experiências e percepções individuais dos alunos, incentivando a reflexão sobre a história local e suas interações com eventos culturais, como a festa de São João.

As aulas-oficinas nessa perspectiva, têm uma abordagem interdisciplinar e visam fomentar debates, discussões e rodas de conversa sobre o sertão e sua rica cultura, com o

[261] Essa proposta está alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018) para o ensino de história, promovendo a chamada atitude historiadora.

intuito de enriquecer a compreensão dos alunos sobre a identidade sertaneja. Essas atividades culminarão na criação de cordéis, buscando potencializar o processo de aprendizagem em sala de aula e reconhecer a conexão entre o sertão, São João e a tradição do cordel, como elementos intrínsecos à cultura sertaneja. Além disso, será realizada uma amostra cultural com um recital de cordéis, roda de conversa, musical sertanejo e apresentação de quadrilha junina, destacando expressões artísticas e tradicionais que ilustram a riqueza e diversidade do sertão.

A escolha de utilizar o cordel como ferramenta pedagógica para explorar temáticas relacionadas ao sertão e a sertanidade na sala de aula é respaldada por seu amplo potencial educacional. De acordo com Costa (2021), a introdução do cordel no contexto das aulas de História pode não apenas enriquecer o conteúdo, mas também tornar as experiências de ensino-aprendizagem mais cativantes e estimulantes, contribuindo para uma abordagem mais significativa dos conteúdos. Para o autor, o uso da literatura de cordel no ensino de História pode promover a “interdisciplinaridade”, aguçar a “criatividade” e aprimorar as “habilidades de leitura e oralidade”. Além disso, pode incentivar a colaboração entre os alunos, promovendo a aprendizagem coletiva.

Santos (2018) por sua vez, ressalta a "ludicidade" e a "musicalidade" do cordel no contexto da sala de aula, observando como esses aspectos são capazes de atrair o interesse dos alunos de forma significativa. Além disso, destaca a proximidade da linguagem do cordel com a vivência e a oralidade dos estudantes, o que facilita a compreensão e a identificação com os temas abordados. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também promove uma maior conexão entre os alunos e os conteúdos aprendidos, estimulando a criatividade e o gosto pela leitura e pela expressão artística. Assim, ao incluirmos o cordel em nossa proposta, agregamos uma contribuição significativa ao ensino de história, enriquecendo-o e proporcionando uma abordagem diversificada para explorar a identidade sertaneja e as tradições juninas.

Assim, ao incorporar elementos da história local e da cultura popular na sala de aula, os alunos podem ampliar a aquisição de saberes referentes a eventos históricos, mas também têm a chance de se relacionar com sua própria identidade e cultivar um senso de pertencimento mais autêntico. Esse enfoque permite que os alunos reconheçam como a história e a cultura locais espelham as experiências, tradições, crenças e valores da comunidade em que vivem, contribuindo assim para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, exploramos a festa de São João como um elemento central de afirmação da identidade sertaneja e do sentimento de pertencimento ao sertão nordestino, especificamente no município de Euclides da Cunha, Bahia. Investigamos de que maneira essa celebração, enraizada em tradições e narrativas populares, contribui para a preservação e compreensão da essência sertaneja, além de como o cordel pode potencializar essa abordagem no ensino de história.

A partir das reflexões teóricas, conceituais e metodológicas situamos nossa pesquisa dentro de um arcabouço sólido de compreensão das dinâmicas culturais, identitárias e simbólicas do sertão baiano. Aprofundamos a compreensão do conceito de sertão e sertanidade, destacando sua complexidade e diversidade, para além dos estereótipos frequentemente associados à região.

Por meio de uma metodologia qualitativa, incluindo aulas-oficinas que culminarão em produções de cordéis, pretendemos envolver ativamente os estudantes na pesquisa, valorizando suas experiências e perspectivas. Acreditamos que essa abordagem participativa e reflexiva pode contribuir para uma educação mais contextualizada e significativa, fortalecendo o sentimento de pertença dos estudantes ao sertão euclidense e promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade cultural e identitária da região.

Além disso, o cordel é uma forma poética que transcende fronteiras disciplinares, possibilitando aos professores uma abordagem interdisciplinar rica em sala de aula. Por meio de sua linguagem poética e rimada, o cordel integra diferentes conhecimentos, conectando a realidade dos alunos com questões relevantes da sociedade. Esse recurso oferece oportunidades para reflexões profundas e a expansão dos horizontes dos estudantes, promovendo uma educação mais ampla e significativa.

Ao ressignificar o discurso em torno do sertão nordestino, destacando sua diversidade e contribuições culturais, e ao celebrar a festa de São João como um elemento vital da identidade sertaneja, esperamos não apenas combater estereótipos e preconceitos, mas também promover uma imagem mais autêntica, positiva e inclusiva do sertão, que reconheça e valorize sua história, sua cultura e seu povo.

Em última análise, nossa pesquisa visa contribuir para a construção de uma narrativa mais ampla e complexa do sertão euclidense e do sertão baiano como um todo, uma narrativa que reconheça a beleza, a riqueza e a resiliência dessas comunidades e que celebre sua identidade cultural única e multifacetada. Esperamos que este estudo possa

inspirar novas investigações e iniciativas educacionais que fortaleçam ainda mais os laços de solidariedade e compreensão entre as diferentes regiões do Brasil, com ênfase nas possibilidades de aquisições de novos saberes históricos.

Referências

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. 5ª edição. São Paulo: Cortez. 2011.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. O rapto do sertão: a captura do conceito de sertão pelo discurso regionalista nordestino". *Revista Observatório Cultural Itaú*, São Paulo, n. 25, 2019, p. 21-33, maio/nov. 2019. Disponível em: https://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100102/01-Durval.pdf . Acesso em: 07 fev. 2024.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade:* Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, (p.131-144).

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

_____. *Identidade*: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jordge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. In: *Estudos Históricos*, v. 8 n.16, 1995. (p. 179-192).

COSTA, Ronie Franca. *Literatura de cordel e ensino de História:* diálogos e possibilidades no Ensino Fundamental. 2021. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - UNIFESP, Guarulhos.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*: Campanha de Canudos: Edição crítica; estabelecimento de texto por Walnice Nogueira Galvão. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 12ª edição. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

MARQUES, Jordania Alyne Santos. *As territorialidades da festa junina de Campina Grande (PB) (2016-2017)*. 2018. 116f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UFRN, Natal.

MORIGI, Valdir José. *Imagens Recortadas Tradições Reinventadas*: As Narrativas da Festa Junina em Campina Grande Paraíba. 2001. 352f. Tese (Doutorado em Sociologia) – USP, São Paulo.

MORIGI, Valdir Jose. Mídia, identidade cultural nordestina: festa junina como expressão. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12, p. 1-13, jan./jun. 2005. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/4192 . Acesso em: 07 fev. 2024.

POLLAK Michel. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992 (p. 200-212).

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão Veredas*. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, Ary Leonan Lima. *Utilização do cordel como ferramenta para o ensino de história:* conceitos, repertórios e experiências. 2018.101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - UFS, São Cristóvão.

SANTOS, Alexa Fagundes dos; JESUS, Gabrieli Guterres de; BATTISTI, Isabel Koltermann (orgs.). Entrevista semi-estruturada: Considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa. In: *Salão do conhecimento:* A Transversalidade da ciência, tecnologia e inovação para o planeta, nº XXIX, 2021, Ijuí. Seminário de Iniciação Científica. Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em:https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/20805/19516. Acesso em: 15 jan. 2024.

TUAN, Yu-Fu. *Espaço e lugar. A perspectiva da experiência*. Londrina: EdUEL, 2013.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. *Ser-Tão baiano:* o lugar da sertanidade na configuração da identidade baiana. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - EDUFBA, Salvador.

Trabalhadores do Movimento Sem Terra ou cidadãos simãodienses? Identidades em conflito no Assentamento 08 de Outubro (Simão Das-SE).

Verônica Nogueira Andrade Nascimento[262]
Itamar Freitas De Oliveira[263]

Introdução

Em 1997 os primeiros grupos de acampados oriundos do MST (Movimento de Trabalhadores Sem Terra) iniciaram a ocupação da Fazenda Quinginbe, adentrando assim ao município de Simão Dias, em Sergipe. É relevante destacar que, dentre 81 famílias assentadas, apenas duas eram residentes de Simão Dias, enquanto os demais residiam nas áreas rurais do município de Paripiranga que fica na Bahia. Diante dessa conjuntura houve uma resistência dos munícipes Simaodienses entenderem e até mesmo aceitarem que os moradores daquela agrovila também pertenciam a referida cidade. Por muito tempo muitos permaneceram votando em Paripiranga e até as melhorias de infraestrutura, como patrolamento das estradas vicinais, eram feitas pelo prefeito da mesma. O então prefeito de Simão Dias, na época, referia-se a esses assentados como “forasteiros” evidenciando a ausência de um senso de pertencimento por ambas as partes.

A construção da identidade desses dois grupos distintos precisou ser lapidada ao longo dessas mais de duas décadas, a fim de estabelecer uma identidade mútua. Diante dessa premissa, surge uma indagação relevante: De que forma os assentados Simãodienses provenientes do 08 de Outubro se veem em relação aos não assentados ao passo que os Simaodienes se veem frente aos assentados de Simão Dias?
Como foi possível a construção da identidade entre esses grupos?

O Assentamento 08 de Outubro está localizado no município de Simão Dias, em Sergipe, e a sua história teve início em 1997, quando um grupo de agricultores de

[262] Acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFS). E-mail: veronica_nogueira@yahoo.com.br
[263] Doutor em Educação e História (UFS/CESAD, PPGEAFIN/UNEB). E-mail: itamarfreitasufs@gmail.com

Paripiranga, na Bahia, se organizou para ocupar uma fazenda improdutiva pertencente a um grande latifundiário da região. Desde então, ao longo dos últimos 26 anos, houve uma luta intensa, marcada por mudanças significativas na vida de todos os envolvidos, que submergiu desde a ocupação inicial até a construção de uma agrovila.

O objetivo geral desse artigo é analisar as percepções dos assentados Simãodienses provenientes do 08 de Outubro em relação aos não assentados, bem como a visão dos Simaodienes frente aos assentados de Simão Dias, visando compreender os processos de construção de identidade entre esses grupos. No que se refere aos objetivos específicos propomos analisar as características da identidade dos trabalhadores do Movimento Sem Terra (MST) no Assentamento 8 de Outubro, investigando como esses indivíduos constroem sua identidade coletiva, valores e crenças em relação a esse grupo, a partir de entrevistas estruturadas; Investigar a percepção dos Simaodienes em relação aos assentados de Simão Dias, compreendendo como os não assentados veem e se relacionam com essa comunidade específica; Examinar os processos de construção da identidade entre os grupos dos assentados Simãodienses vindos de 08 de Outubro e os não assentados de Simão Dias, identificando os fatores e decisões que influenciam a formação e consolidação dessas identidades; Elaborar um e-book, a partir das narrativas dos colaboradores, destinado aos professores da Escola Municipal Francisco José de Matos e Genésio Chagas, como recurso para o ensino de história, com foco na história local e intervenções pedagógicas voltadas para esse alunado.

No que se refere as fontes, utilizaremos a história da expressão oral por meio de entrevistas estruturadas com perguntas previamente elaboradas destinada aos colaboradores. Segundo Lucini (2014, p.22) a produção de uma memória supõe que outra foi silenciada, ou apenas, não evidenciada. Portanto, esclarecemos que todas as pessoas que compõe o assentamento dispõe de elementos fundamentais e circunstanciais para colaborar com a nossa pesquisa. No entanto, devido ao fato de ser um grupo amplo, composto por três gerações, não é possível entrevistar todas as pessoas.

Empregaremos os princípios da história oral como abordagem metodológica. Esta é uma dimensão prática e estruturada de projetos que investigam os diversos aspectos da memória. A história oral tem suas raízes da memória, que se utiliza da comunicação verbal para atribuir significado aos encontros entre pessoas convidadas em compartilhar suas versões. É um método que vai além dos documentos escritos, permitindo a inclusão das vozes que inúmeras vezes foram silenciadas pela história.

Uma das principais vantagens da História Oral é a possibilidade de capturar experiências vividas e perspectivas individuais, trazendo uma riqueza de detalhes e nuances que não seria possíveis apenas com as fontes documentais. Ao entrevistar pessoas diretamente envolvidas com o tema da minha dissertação, terei a oportunidade de trazer para academia e o ensino básico, testemunhos pessoais, interpretações individuais, relatos emocionais que enriquecerão meu objeto de pesquisa.

Segundo Meihy e Seawright (2021, p.64), "a história oral é um processo derivado de entrevistas planejadas". Através destas, podemos atender aos objetivos propostos em nosso estudo na medida em que os colaboradores narrarem suas memórias. A partir desses resultados, através da transcrição, elaboramos a narrativa com base nesses diálogos. Essas transformações do texto oral para o escrito, foram definidas por Meiyer e Seawrigh (2021, p. 139) como um processo de transcriação. Trata-se da transformação do que foi falado em escrita "teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, almeja-se transmitir ao leitor o mundo das sensações provocadas pelo contato[264]".

Questões identitárias no Assentamento 08 De Outubro



(Vista aérea capturada por drone da agrovila. Fonte: Cleonâncio Santana Oliveira. Novembro de 2023.)

O fato de a maioria dos assentados ser natural de Paripiranga, município da Bahia, teve duas razões: primeiramente, as lideranças provêm desse município; segundo, devido à apreensão dos simaodienses em confrontar a família dos Dorinhas[265].

[264] Meihy e Seawright 2021, p. 139.

[265] José Dória de Almeida, conhecido como "Dorinha", foi uma figura política temida e respeitada em sua época. Latifundiário influente, controlava dezesseis propriedades rurais e exercia domínio sobre a legenda

O Sr. Raimundo e Orlando, atuando como líderes, residiam em Paripiranga, organizando grupos por diferentes regiões da cidade mencionada anteriormente. Através desses grupos, realizavam reuniões por segmento e de forma coletiva. A adesão a esses grupos ocorreu prontamente, pois acreditavam que a reforma agrária representava a única saída promissora para suas vidas. Enxergavam no Movimento dos Trabalhadores Rurais a oportunidade de proporcionar uma vida com menos dificuldades econômicas e mais oportunidades para seus filhos e famílias.

Sob orientação do chefe do INCRA, esses líderes passaram a convidar os simaodienses relutantes, temerosos de serem prejudicados pelos descendentes do fazendeiro. Todavia segundo relatos:

> [266]Eles tinham medo, né? Diziam que nós íamos morrer nas mãos dos Dorinhas, não sei o quê, todo esse negócio, é tanto que o pessoal de Simão Dias não quis entrar de forma alguma. A fazenda era dos Dorinhas e eles tinham fama de valentes. Aí o pessoal teve medo, e nós da Bahia ficamos aqui até hoje e nunca aconteceu nada.

A resistência por parte dos simaodienses e do poder público municipal em aceitar os "sem terras" em solo simaodiense foi significativa. Em 1997, ano da ocupação, conflitos armados entre sem terras e posseiros eram frequentemente noticiados, gerando instabilidade entre os munícipes.

Ao ingressar em Simão Dias, as pessoas utilizavam termos pejorativos para se referir aos Sem Terras, demonstrando desconfiança e medo. Durante o acampamento, o temor persistiu, e os munícipes, reunidos em esquinas e pontos de ônibus, aguardavam diariamente, acreditando que a tragédia era iminente:

> [267]No início havia uma discriminação muito grande, muito grande mesmo, usando palavras de baixo calão, chamando-nos de forasteiros, questionando o motivo da presença desse povo. Palavras degradantes não faltavam.

política UDN, parte do partido liderado por Gervásio Prata em Simão Dias. Sua postura autoritária e violenta gerava temor na região, adotando comportamento de "coronel" em uma época em que isso era desapropriado. Embora tenha ocupado diversos cargos, incluindo dois mandatos de deputado, sua carreira política não foi notavelmente brilhante. A figura de José Dória de Almeida é envolta em mitos e ainda evoca medo nas narrativas daqueles que o conheceram, associada a relatos de violência e alegações de tortura, embora nunca tenha sido formalmente acusado judicialmente por tais comportamentos.

[266] ALVES, José Fraga. Entrevista Gravada. 06 de Novembro de 2023. Áudio 13: 07. Entrevistadora: Verônica Nogueira Andrade Nascimento, Assentamento 08 de outubro, Simão Dias, SE.

[267] SILVA, Sheila Maria da. Entrevista gravada. 24 de Outubro de 2023. Áudio 26: 22. Entrevistadora: Verônica Nogueira Andrade Nascimento, Assentamento 08 de outubro, Simão Dias, SE.

Após conquistar a terra, os líderes buscaram o gestor municipal para solicitar máquinas de patrolamento para construção das estradas vicinais, mas a solicitação foi negada. Além disso, ao instalarem um centro de meteorologia no assentamento, o gestor solicitou sua remoção para outro local, no Sítio Alto. Raimundo Silva relutou, afirmando que o centro deveria permanecer ali.

> [268]Daí chegou com o Jeep, veio apanhar, sabe? Nós precisamos desse centro de metrologia no sítio Alto e não aqui. Eu disse muito bem, só que o daqui você, não leva. Porque? Eles porque eu não levo, eu sou o prefeito, eu digo, é mais fácil você arrumar do que eu. Você é mais fácil arrumar do que eu, eu sou, ninguém arrumei. Você pode arrumar o seu agora daqui, você não leva não.

Ao ser questionado sobre a retirada do centro, o gestor alegou ser mais conveniente para os líderes resolverem o problema. No entanto, Seu Raimundo reiterou que o centro permaneceria no local.

Os líderes também solicitaram ao gestor que o lixo fosse recolhido semanalmente, mas a resposta foi: "Não, Sem Terra não precisa jogar lixo fora, joga onde está mesmo" (Silva, Raimundo). Em protesto, os moradores reuniram todo o lixo de suas residências e o jogaram na entrada do assentamento. O gestor, ao questionar, ouviu como resposta: "O senhor nos negou esse direito"[269] . Na semana seguinte, o recolhimento de lixo foi destinado ao assentamento.

No comércio, alguns comerciantes se recusavam a vender para pessoas do Assentamento. Em uma ocasião, uma moradora que buscava um artigo de decoração foi questionada pela dona da loja: "Sem Terra tem direito a essa peça?[270]". Apesar da resistência, ela insistiu e comprou o objeto, afirmando que seu dinheiro era tão digno quanto o de qualquer outra pessoa da cidade.

Outra forma de oposição surgiu dentro das próprias famílias que tinham membros no movimento. Algumas famílias sentiam vergonha dos estereótipos associados aos Sem Terra, e houve casos em que pessoas desistiram de participar do movimento devido à imposição do cônjuge. Segundo Orlando Silva “no início era complicado. Eu conheço alguns acampados que faziam parte das nossas reuniões e que vieram para ocupar a

[268] SILVA, Raimundo. Entrevista gravada. 06 de novembro de 2023. Áudio 42:54. Entrevistadora: Verônica Nogueira Andrade Nascimento, Assentamento 08 de outubro, Simão Dias, SE.
[269] SILVA, Raimundo. Entrevista gravada. 06 de novembro de 2023. Áudio 42:54. Entrevistadora: Verônica Nogueira Andrade Nascimento, Assentamento 08 de outubro, Simão Dias, SE.
[270] SILVA, Raimundo. Entrevista gravada. 06 de novembro de 2023. Áudio 42:54. Entrevistadora: Verônica Nogueira Andrade Nascimento, Assentamento 08 de outubro, Simão Dias, SE.

fazenda, mas deixaram de vir porque a mulher disse que se você for, não volta mais para casa, que nós estamos separados."

João Daniel menciona questões de ordem política e ideológica como forma de resistência e empecilhos para a reforma agrária e especificamente o Projeto de Assentamento 08 de Outubro em Simão Dias. Observa que são estruturas consolidadas e resistentes, onde a propriedade privada está sempre representada por políticos e políticas públicas, enquanto o pequeno produtor, embora necessite da terra e de condições de trabalho, não possui o apoio e representação necessários.

> [271]É parte da história cultural política do nosso país. São gestores e pessoas que acreditam muito na propriedade, mesmo que a propriedade não produza nada e não cumpra nenhuma função social. Então fica, né? Ao lado de fazendeiros que já foram Do sistema que tiveram força política que não não tiveram, que não tinham, como no caso da 8 de outubro, a antiga, fazenda Quimgimbe e Floresta. Mas nada de produção, mais do que fica ao lado do fazendeiro por ter razões ideológicas, de ser contra que a propriedade da Terra seja distribuída para a mão daqueles que podem produzir. Esse é o único motivo não dar à Terra para aqueles que podem produzir, viver e dela fazer o seu sustento e mudar a economia do município. Então é um problema ideológico, político, cultural, da história do Brasil. Que é preciso compreender a história das sesmarias, a história da luta de canudos, a história da luta deste país, né? Que é a história da propriedade. A política é parte da história da propriedade. Grande parte dos deputados estaduais e federais são representante dos grandes proprietários, mas ninguém vai se de volta dizendo, eu quero representar os grandes proprietários. Vai dizer, eu quero ter apoio e vou defender a agricultura familiar. Vou defender o pequeno, não. Né? É parte cultural, lamentavelmente, da história do Brasil. O Brasil é um país conservador, autoritário, massacrador, que nós nunca tivemos uma revolução. Nós somos um dos poucos países, nós só tivemos ditadura. Nós não tivemos grandes evoluções em todos os momentos da história do Brasil que a gente começou a crescer, com possibilidade de reforma agrária. Teve um golpe. A exemplo de 64 a exemplo de 2014, então é toda uma história da propriedade de poder no Brasil.

As resistências dos habitantes de Simão Dias em relação aos Sem Terra podem ser atribuídas a duas questões distintas: preconceito e discriminação, e questões identitárias. Os Sem Terra eram frequentemente estigmatizados como tumultuadores e usurpadores de terras, assumindo o papel de agentes perturbadores na história, em vez de serem percebidos como vítimas do processo de desapropriação de um latifúndio. A falta de compreensão sobre o movimento, a luta dos trabalhadores e o processo de desapropriação contribuíam para o receio e a desconfiança da comunidade.

Outro desafio era estabelecer relações de pertencimento. Inicialmente, existiam divergências entre os assentados e os não assentados, como se fossem dois grupos distintos coexistindo em um núcleo separado de Simão Dias. No início da agrovila, os

[271] SOMARIVA, João Daniel. Entrevista gravada. 17 de novembro de 2023. Áudio 09:38. Entrevistadora: Verônica Nogueira Andrade Nascimento, Assentamento 08 de outubro, Simão Dias, SE.

assentados se identificavam por meio de semelhanças, incluindo origem geográfica, vínculos históricos e culturais, e uma noção de pertencimento comunitário.

Com o tempo, a construção da identidade entre os assentados simaodienses e os não assentados ocorreu por meio de uma relação de pertencimento, compartilhamento de experiências e lutas comuns, além da percepção de uma história e cultura coletivas. Essa identidade foi fortalecida pela busca por melhores condições de vida, acesso a recursos e pelo sentimento de solidariedade e apoio mútuo diante de desafios comuns.

A relação entre os habitantes de Simão Dias e os assentados foi marcada por uma combinação de negação, rivalidade, admiração e reconhecimento. Os simaodienses valorizavam a conquista da terra e os avanços econômicos dos assentados, enquanto estes reconheciam a importância dos simaodienses na história local e sua contribuição para a luta pela reforma agrária. Essa interação promoveu a troca de conhecimentos, vivências e recursos, fortalecendo a identidade coletiva e contribuindo para o desenvolvimento econômico da região.

Produto pedagógico "Além das Terras: memórias e identidades no Assentamento 08 de Outubro" uma breve descrição.

O ensino e a aprendizagem da História contemporânea possibilitam que o conhecimento histórico seja inserido na sala de aula, permitindo a inclusão das experiências pessoais e coletivas de grupos estigmatizados pela história. Isso se traduz na valorização das narrativas daqueles que foram excluídos dos conteúdos programáticos ensinados.

Ao abordar sobe a identidade e memórias dos Sem Terra, numa perspectiva de historicizar em primazia, é notório que as narrativas serão constituídas a partir de histórias de vida para a compreensão da constituição da comunidade. Diante dessa ponderação, Freitas e Oliveira (2022, p. 3), elucida questões intransponíveis para com esses escritos: "a identidade individual preexiste ao escrito de vida? A constituição da identidade individual é simultânea aos escrito de vida? Quem mais condiciona a construção da nossa subjetividade, nós mesmos, nossa comunidade[...] ?"

É a partir dessas interpretações e na natureza da sua função que a memória emerge no contexto das ciências humanas e sociais com a finalidade de "reter ou lembrar o útil, agir, contextualizar, prever ou rememorar" (FREITAS 2023, p.4). Nesse sentido, nosso trabalho utilizará a mesma, no sentido de ligar o presente ao passado, o passado ao presente e situar o presente.

A memória é um elemento constituinte do sentimento identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que é fator importante do sentimento de pertencimento de uma pessoa ou grupo em sua reconstrução em si. Logo percebemos que a memória é um fenômeno construído, social e individualmente que segundo Pollak (1992, p. 210) sua construção pode ser "consciente ou inconsciente". Sabemos também que a memória é seletiva que "nem tudo fica registrado. Nem tudo fica guardado" (IDEM 1992, p. 203). Portanto a lembrança também passa por oscilações que são determinadas pelo momento que é articulada e expressa.

A História Local desempenha um papel crucial na compreensão do desenvolvimento histórico dos membros de uma comunidade, abrangendo tanto aspectos individuais quanto coletivos de seus estilos de vida. Focando em áreas específicas, como regiões, municípios ou cidades, ela se destaca por realçar elementos singulares e as diversidades locais, servindo como ponto de partida essencial para a construção de uma identidade regional. No entanto, a narrativa desse tipo de história enfrenta o desafio de "passar por uma história geral e, portanto universal" embora seja, na verdade, seletiva e específica (COSTA, p. 133).

Através do ensino da história local, é viável promover uma narrativa histórica diversificada, inclusiva e democrática. Essa abordagem não é apenas um conjunto de informações a serem ensinadas, mas uma estratégia pedagógica que propõe abordar "metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local" (HORN; GERMINARI, 2006, p. 120). Assim, é possível reconstruir o vínculo dos alunos com o ambiente local por meio dos movimentos de pertencimento e identificação.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996, art. 26, p. 9), "os currículos [...] devem ter [...] uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". No entanto, no ensino de história, diversos obstáculos, como a limitação de tempo em sala de aula, desafios relacionados a fontes e questões logísticas dos alunos, muitas vezes impedem a realização efetiva desse trabalho. Apesar disso, a abordagem da História Local é uma excelente ferramenta para promover "a interdisciplinaridade", permitindo diálogo com outras disciplinas de acordo com o enfoque pedagógico (COSTA, p.136).

Este material foi elaborado especialmente para atender aos professores de História do Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O seu principal objetivo é estimular a reflexão e promover um entendimento mais profundo das complexas relações de identidade e memória que permeiam a comunidade Simãodiense,

especialmente entre os assentados provenientes do 08 de Outubro e os não assentados de Simão Dias.

Com a intenção de colaborar com o processo de ensino de história, o material oferece recursos práticos e estratégias para abordar essa temática em sala de aula. A proposta é fornecer ferramentas que possibilitem aos educadores explorar, de maneira eficaz, as nuances das experiências vividas pelos assentados, fomentando discussões calorosas sobre a história local e suas interconexões com a identidade de seus habitantes. Esse e-book será organizado da seguinte forma:



Elaborado pelo App Canva.

O Guia do Professor é uma ferramenta abrangente que visa facilitar a abordagem do tema do Assentamento 08 de Outubro em contexto educacional. Inicialmente, oferece uma introdução detalhada ao assentamento, explorando sua formação e relevância histórica. Os objetivos e a justificativa do produto pedagógico são claramente delineados, acompanhados por sugestões metodológicas para implementação em sala de aula. O guia também fornece referências bibliográficas e audiovisuais para facilitar o conhecimento sobre a temática.

As narrativas, parte fundamental do material, apresentam relatos, fotografias e documentos históricos do Assentamento 08 de Outubro, proporcionando uma imersão mais profunda nas experiências dos assentados. O Roteiro de Aulas, composto por quatro sequências sugeridas, visa explorar as complexas relações de identidade e memória entre assentados e não assentados.

Para uma implementação prática, o guia oferece Atividades e Recursos Complementares. Propõe atividades específicas para cada aula, incluindo discussões em grupo, exercícios individuais, análise de documentos históricos e debates. Recursos audiovisuais, como vídeos e documentários, são indicados para complementar as discussões, juntamente com sugestões de leituras complementares, como artigos, reportagens e livros.

Além disso, são propostas cinco intervenções pedagógicas, destacando-se como oportunidades para aprofundar o aprendizado prático dos alunos. Os benefícios do produto pedagógico são enfatizados, destacando a promoção do pensamento crítico, o conhecimento sobre a luta pela reforma agrária, a compreensão das relações de identidade e memória, e a valorização das narrativas dos assentados, contribuindo para o respeito à diversidade.

A flexibilidade dessas atividades vai além do contexto específico do Assentamento 08 de Outubro, pode ser adaptada para diversas realidades. Reconhecendo a importância de formatos variados, sugerimos a utilização de história em quadrinhos, linhas do tempo visuais, charges provocativas e a integração dos eventos locais com conhecimentos históricos mais abrangentes, utilizando as informações contidas nessas seções.

Como parte do ProfHistória, este trabalho visa não apenas contribuir com aprendizado da história local, mas também aprimorar as estratégias de ensino de história em sala de aula. Além das quatro seções iniciais, o e-book se estende com intervenções pedagógicas específicas que podem ser incorporadas no ambiente de sala de aula, a saber: Visita Guiada, Exposição Itinerante: Memórias em Movimento, Mapeando Memórias: Construindo Conexões Históricas, Memórias Vivas: Narrativas Orais e Escrita Criativa, Narrativas em Movimento: Um Documentário Colaborativo.

Conclusão

Ao longo dos últimos 26 anos, o Assentamento 08 de Outubro em Simão Dias, Sergipe, foi palco de intensos desafios e transformações, desencadeados pela ocupação de uma fazenda improdutiva por inúmeros agricultores. A construção da identidade entre os assentados Simãodienses provenientes do 08 de Outubro e os não assentados de Simão Dias representou uma trajetória marcada por resistências, superações e, acima de tudo, pela busca de uma identidade comum.

No início, os assentados enfrentaram não apenas resistência local, mas também a hostilidade do poder público e de alguns comerciantes. Palavras depreciativas, discriminação e recusas comerciais eram constantes, evidenciando o estigma associado aos "Sem Terra". As resistências se manifestaram não apenas no âmbito social, mas também na negação de serviços básicos de infraestrutura.

A construção da identidade entre assentados e não assentados ocorreu ao longo do tempo, por meio de um processo complexo de interação, compartilhamento de experiências e lutas comuns. Inicialmente percebidos como grupos distintos, os assentados se identificavam pela origem geográfica e vínculos históricos. No entanto, à medida que compartilhavam desafios, solidariedade e sucessos econômicos, as fronteiras entre eles começaram a se dissipar.

Os entraves para a consolidação do Assentamento 08 de Outubro também se manifestaram no cenário político e ideológico. O embate entre a propriedade privada e a necessidade de reforma agrária, ancorado em estruturas políticas resistentes, foi destacado como um desafio persistente. A resistência a conceder terras aos que poderiam efetivamente produzir e transformar a economia local revela questões culturais e políticas profundamente arraigadas na história do Brasil.

A resistência dos habitantes de Simão Dias aos "Sem Terra" foi impulsionada tanto pelo preconceito quanto por questões identitárias. Estigmas, falta de compreensão sobre o movimento e a desapropriação contribuíram para a desconfiança. No entanto, a interação ao longo do tempo permitiu uma apreciação mútua, com os simaodienses reconhecendo a importância dos assentados na história local.

Todas essas questões foram vivenciadas pelos alunos dessa comunidade ao serem deslocados para unidades escolares em outros povoados ou quando professores de diferentes realidades ingressavam na escola do assentamento. Estigmas e estereótipos acompanharam as pessoas nos espaços públicos e privados, tentando intimidar ou menosprezar aqueles que ali residiam.

A concepção de um e-book proporciona às pessoas conhecerem o que não foi dito, contado ou ouvido. É vislumbrar uma outra perspectiva e, acima de tudo, fomentar relações humanas mais justas e igualitárias. Proporciona àqueles que atuam na educação abordagens teórico-metodológicas que permitam a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades.

A História Local possibilita que o estudante se reconheça como integrante ativo da história, não apenas como observador passivo do seu ensino, mas como alguém que

contribui para a construção de eventos e ocorrências que não seguem uma linearidade, mas são marcados por descontinuidades inerentes ao processo histórico.

O produto pedagógico "Além das Terras: Memórias e Identidades no Assentamento 08 de Outubro" emerge como uma ferramenta para professores de História. Sua estrutura oferece recursos práticos e estratégias para explorar as nuances da história local em sala de aula. Ao fornecer informações detalhadas sobre o assentamento, roteiros de aulas, atividades, e intervenções pedagógicas, visa não apenas transmitir conhecimento histórico, mas também promover a reflexão sobre identidade, memória e diversidade.

A construção da identidade entre os assentados Simãodienses e os não assentados de Simão Dias é um testemunho vivo de como os processos históricos moldam as relações sociais e individuais. Este estudo não apenas revela as complexidades desse desenvolvimento ao longo de duas décadas, mas também destaca a importância do diálogo, da compreensão mútua e da solidariedade na construção de identidades coletivas. Que esse trabalho possa servir não apenas como registro, mas como inspiração para futuros estudos e práticas pedagógicas centradas na valorização das histórias locais e na promoção de uma educação mais inclusiva.

Referências

BRASIL. Ministério da educação. Lei de Diretrizes da Educação Nacional, 1996.

COSTA, Aryana. *História Local*. In. Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira (Orgs). Dicionário do Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019. (p.132-136).

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida M. Dias de**.** *Definindo Escritas de Vida.* Resenha Crítica. Aracaju/Natal. 2022. Página 1-5. Disponível em: https://www.resenhacritica.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Texto-1-Definindo-escritos-de-vida.pdf

FREITAS, Itamar. *Sobre o objeto memória.* Resenha Crítica. Aracaju/Crato, 24 abr. 2023. Página 1-6. Disponível em https://www.resenhacritica.com.br/a-cursos/sobre-o-objeto-memoria/

HORN, Geraldo Balduíno; GERMINARE, Geyso Dongley. História local, arquivos familiares e o ensino. In.___ O ensino de História e seu currículo: teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe B; *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe B; SEAWRIGHT, Leandro. *Memórias e Narrativas: História oral aplicada.* 1. Ed. São Paulo; Contexto, 2021.

POLLAK, Michel. *Memória e identidade social*: Estudos Históricos. Rio de Janeiro. Vol. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

Análise crítica dos escritos memorialísticos, como perspectiva para o ensino de História Local: o caso da cidade de Americana-SP.

Rodolpho Rodrigues da Silva[272]

Introdução

A elaboração do texto e apresentação da prática estão relacionadas a prática docente e ao desenvolvimento da dissertação para o mestrado profissional em ensino de história, onde foi possível evidenciar algumas questões em relação a aprendizagem em história. Sendo a primeira delas, a de que os alunos chegam ao Ensino Fundamental dos Anos Finais com conhecimento de história factual atrelada a acontecimentos e personagens apresentados como importantes no passado tanto sobre história local quanto de outros lugares, o que dificulta o desenvolvimento da aprendizagem sobre a função da história, uma vez que é necessário um trabalho exaustivo para realizar a desconstrução dessas representações sociais que os alunos apresentam quando chegam no 6º Ano do Ensino Fundamental. A segunda, é que a história local e regional é contemplada na Base Nacional Curricular Comum – BNCC apenas no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5ºAno) estando exclusa da Base Nacional Curricular Comum – BNCC do Ensino Fundamental dos anos Finais (6º ao 9º ano), inviabilizando o estabelecimento de relações com outros contextos, uma vez que, no Ensino Fundamental dos Anos Finais as habilidades tem enfoque voltado para a macro-história, impossibilitando a percepção das especificidades do local e das diferenças sociais, políticas e econômicas de um lugar para outro.

Tais questões, enveredam para o desenvolvimento de aprendizagens por meio da história local, porém, quando se pensa no desenvolvimento de tais práticas, aparecem alguns problemas, como pouca formação e escassez de materiais para professores em relação ao desenvolvimento de aprendizagens com história local e o fato dos materiais referenciais serem pautados em acontecimentos e personagens importantes ligados a

[272] Mestrando do programa de pós-graduação profissional em ensino de história (ProfHistória). E-mail: r215993@dac.unicamp.br

mitos fundadores que, sem uma análise crítica, acabam reproduzindo e legitimando esse poder. Sendo assim, o texto busca apresentar uma possibilidade de prática educativa com uso de história local em que serão utilizados trechos das obras publicadas sobre a história de Americana e outros documentos históricos, como fotografias do cotidiano das pessoas da cidade.

A prática docente pré-desenvolvimento da aprendizagem

Sendo evidente que a maioria das obras escritas por autodidatas no século XX sobre as cidades brasileiras possuem vieses específicos, cabe ao professor realizar a análise dos textos antes do desenvolvimento e aplicação da prática, para que não sejam aplicados na integra. Devido ao fato de as publicações estarem pautadas em uma concepção ligada à história como *"Magistra Vitae"* (Mestra da Vida), na qual a história servia para aprender a partir do exemplo. E estarem imbuídas de valores atrelados a intencionalidades dos setores dominantes, faz se necessário e pertinente, questionar quais são os valores presentes nessas publicações? E quais são as intencionalidades das narrativas?

Sendo assim, em relação a prática de ensino sobre a história de Americana-SP serão analisadas a concepção de história e as ideias presentes nos livros sobre a história da cidade, publicados no decorrer do século XX: *As Nossas Riquezas: Município de Villa Americana v.6* (1930); *História da cidade de Campinas v.18* (1963); *Americana, sua história*; (1967); *Americana: Edição Histórica* (1975). Essa análise terá como intenção evidenciar quais são as representações construídas nessa literatura, buscando perceber as concepções de história implícitas nessas obras e seu impacto na construção de uma identidade municipal e nas relações de poder nesse âmbito municipal. Essa análise poderá ser um subsídio para docente no desenvolvimento de práticas educativas relacionadas à história da cidade de Americana e norteador quanto uma das possibilidades de se pesquisar e desenvolver história local, independente da cidade.

A história "oficial" legitimada pelas produções sobre a história de americana

Os autores reconstituíram a história da cidade a partir dos feitos e desenvolvimentos proporcionados pelos primeiros proprietários de terras que se estabeleceram na região a partir do recebimento de sesmarias durante o século XVIII. Porém, embora os grandes proprietários sejam o enfoque de todos os autores na responsabilização sobre o desenvolvimento da cidade, os autores Brito (1963) e Bryan (1967) trabalham a partir da perspectiva de fundação, mas atribuem a responsabilidade

pelo acontecimento a atores diferentes. Para Brito (1963) o responsável pela fundação da cidade de Americana foi Domingos da Costa Machado e essa atribuição se deve ao fato de ele ser proprietário da fazenda "Machadinho" de onde, conforme palavras do autor, "se irradiou a graça e o encanto todo da Americana atual" (BRITO, 1963, p.07). O autor atribui a fundação ao primeiro proprietário da fazenda, onde posteriormente, quando este já não era mais dono desta propriedade, formou-se o primeiro núcleo urbano da vila e construiu-se também a Estação de Santa Bárbara d'Oeste. A escolha é justificada pelo autor, por meio do argumento de que todos esses acontecimentos só foram possíveis porque Domingos da Costa Machado já havia construído a fazenda machadinho, denominada por ele de embrião da cidade de Americana.

Já para Bryan (1967) "o ano de 1873 é o ano da fundação da cidade de Americana, e o seu real fundador foi o Capitão Inácio Correa Pacheco". (BRYAN, 1967, p. 15). Pois para Bryan (1967) até o ano de 1873 nada havia nessa região que pudesse culminar numa cidade e que o ano de fundação da cidade é 1873, pois foi nesse período que se iniciou em terras da Fazenda Machadinho a construção da estação ferroviária para servir o município de Santa Barbara D' Oeste. E com essa construção "vieram para esta região os trabalhadores, a turma de avançamento da Companhia Paulista de Vias Férreas e Fluviais, que se fixaram nas proximidades da construção" (BRYAN, 1967 p.17). Sendo para Bryan (1967), o elemento necessário para a formação do núcleo de povoamento que mais tarde viria ser a cidade de Americana.

Embora haja divergência entre Brito (1963) e Bryan (1967) sobre os fundadores da cidade, o enfoque inicial para o desenvolvimento da cidade, tanto deles, quanto de Caldeira (1930) foi a produção agrícola, que necessitando ser escoada para o porto de Santos, gerou a construção da Estação Ferroviária, que consequentemente, gerou o desenvolvimento do que hoje é o centro da cidade.

Recebendo o nome inicial de Villa dos Americanos, pelo estabelecimento de imigrantes confederados no entorno da estação ferroviária, sendo a designação uma solução encontrada para resolver os problemas com correspondências, uma vez que as correspondências de Santa Bárbara d'Oeste iam para a Estação, que pertencia a cidade de Santa Bárbara d' Oeste, mas que as propriedades ficavam distante, assim tal designação resolveria o problema das correspondências. Após a emancipação de Campinas, a Villa Americana foi renomeada como Americana.

Esse progresso teria aumentado com a instalação da fábrica de tecidos Carioba, que gerou várias outras indústrias a partir do sistema *façonista* de trabalho. Todo esse

progresso é designado pelos autores, como fruto do trabalho de determinados grupos, sendo perceptível em um trecho de BRYAN; JONES (1975) a responsabilização pelo progresso aos portugueses, americanos, alemães e árabes, mas que "a origem da população atual é predominantemente italiana, em virtude dos colonos que se fixaram na terra, desde o século passado, cujos descendentes militam ativamente na indústria e no comércio local." (BRYAN; JONES, 1985, p.32).

Contexto de produção dos livros – Século XX

Durante o período em que os livros estavam sendo escritos, a cidade passava por uma série de mudanças: instalação de diversas indústrias multinacionais; chegada de muitos migrantes; desenvolvimento desordenado; conurbação urbana e outros. Para se ter uma ideia, Terci (2009) afirma que a urbanização da cidade durante o período, foi superior ao de cidades maiores e formadas a mais tempo, como possível evidenciar na Tabela 1.

Tabela 1 – Taxa de Urbanização: Americana, Piracicaba e Santa Bárbara d'Oeste

MUNICÍPIOS	1970	1980
Americana	93,9	99,7
Piracicaba	83,8	92,3
Santa Bárbara d'Oeste	72,0	93,7

Fonte: TERCI, 2009 apud IBGE, Censos Demográficos, 1970/91.

Neste contexto, essas mudanças desencadearam na escrita da história de Americana um esforço de: Reconstrução do passado; Consolidação de uma imagem e identidade que expressavam as concepções da elite local frente às transformações em andamento; Estabelecimento de uma data de fundação, que, embora fossem divergentes nas obras, expressam os mesmos interesses na consolidação de determinadas memórias e concepção de progresso, em que o passado tradicional é responsável pelo desenvolvimento e modernização do presente, sob controle das elites locais. Alguns elementos podem ser apontados como mais recorrentes nos escritos sobre a história da cidade e como solução para os problemas e incerteza do presente, como: Descrição da disputa entre Campinas e Santa Barbara pela administração e recolhimento de impostos da Villa Americana; Valorização da importância da indústria têxtil, sobretudo a fábrica de tecidos Carioba, enaltecendo principalmente a família Muller e suas realizações para a

cidade; Supervalorização da importância dos imigrantes italianos para a cidade; Crítica ao governo Vargas, enaltecendo os combatentes vila americanenses na revolução de 1932 e descrédito aos imigrantes norte-americanos na fundação de Americana, mas atribuindo a responsabilidade pelo desenvolvimento técnico na agricultura.

Esses elementos do passado reconstituído pelos autodidatas possuem relações com o presente. A descrição da disputa envolvendo Campinas e Santa Barbara d' Oeste pela administração e recolhimento de impostos da Villa Americana é análoga à questão envolvendo Americana e Santa Bárbara d' Oeste entre os anos 1960 e 1970, pois de acordo com Terci (2009), embora a delimitação territorial assegurasse os limites entre as duas cidades essa questão gerava problemas, pois Americana estava avançando em território barbarense, e para impedir tal avanço a prefeitura de Santa Barbara, criou o bairro da Zona Leste, mantendo programas públicos nessa região (MARTINS, 2007 apud TERCI, 2009, p.57). A recorrência a uma memória positiva da fábrica de tecidos Carioba dos anos 1875 a 1940 e da participação desenvolvimentista dos imigrantes italianos, tem ligação com as políticas de Vargas que influenciou na perda da hegemonia dos empreendimentos fabris e culturais italianos, em Villa Americana, contribuindo também na venda da fábrica de tecidos Carioba, dos alemães da família Muller ao grupo Abdalla. Daí o fato de Bryan (1967) dizer que nesse período a cidade parou em seu progresso que até então se mostrara tão promissor citando a importância da luta dos villa americanenses na Revolução constitucionalista de 1932 contra o que ele afirma ser uma ditadura. Em relação aos norte-americanos, os autores desvinculam qualquer ligação desses imigrantes com a fundação de Americana, pois os responsáveis pela fundação seriam aqueles que proporcionaram o progresso e a modernização e não aqueles que chegaram quando já havia um núcleo estabelecido, tendo, esses imigrantes, em sua maioria, teriam voltado para os EUA aproximadamente nos anos 1900. Embora os escritores neguem a participação destes imigrantes na fundação da cidade, eles não deixam de inserir essas pessoas na história citando principalmente a função desses imigrantes no desenvolvimento de técnicas agrícolas, pelo motivo de suas técnicas serem superiores às brasileiras principalmente quanto aos equipamentos. Fato que se aproxima com o que estava acontecendo no momento: a vinda de especialistas norte-americanos durante a década de 1960 para auxílio técnico à indústria têxtil brasileira. De acordo com Stock (2009) essa colaboração ocorreu por meio de acordos brasileiros da Confederação Nacional das Indústrias – CNI – com a United States Agency for International Development – USAID – agência norte-americana criada em 1961, pelo presidente norte-

americano John F. Kennedy visando oferecer instrumentos de assistência dos Estados Unidos aos países subdesenvolvidos, com o objetivo de operacionalizar políticas externas imprescindíveis no período da Guerra Fria. Seis empresas têxteis da cidade realizaram um acordo atrelado a Aliança para o Progresso gerando aumento de produtividade dessas indústrias em 20%, em apenas seis meses (Stock, 2009, p.160)

A preocupação com as origens nas publicações produzidas nos anos 1960 e 1970 está ligado ao momento que a cidade vivia, marcado por diversas mudanças. A narrativa mítica é uma forma de resolver, no plano do imaginário, conflitos e contradições que não encontram soluções viáveis no plano da realidade social. Em que o mito distorce a percepção da realidade, impedindo que ela seja equacionada racionalmente.

> [...] O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna [...] como da ampliação de seu sentido. (...). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente. (CHAUÍ, 2000, p.10).

O modo como o passado foi utilizado pelos historiadores autodidatas é denominado por Hobsbawm (1998): “passado social formalizado”, que de acordo com ele fixa o padrão para o presente. Tendendo “a ser o tribunal de apelação para disputas e incertezas do presente” (HOBSBAWM, 1998, p.23).

Ensino de história da cidade de Americana-SP

A partir da problemática evidenciada, em relação à escassez de formações e materiais para os professores da educação básica, o trabalho propõe o desenvolvimento de uma prática de ensino que busca proporcionar a análise crítica da construção da história da cidade de Americana-SP sem uma simples reprodução das narrativas e dos valores que essas obras contêm. Cujo os objetivos são:

- Analisar os trechos dos escritos sobre a história da cidade, para identificarem, grosso modo, as representações construídas nessa literatura;
- Perceber o impacto na construção da identidade municipal e nas relações de poder na cidade;
- Proporcionar o contato com fontes primárias relacionadas a cidade, para que possam identificar a participação dos diversos grupos sociais envolvidos na história local;

- Desenvolver habilidades de análise de fontes históricas;
- Promover a contraposição com os escritos da memória analisados anteriormente.

É importante salientar que a utilização de tais práticas, não possuem o objetivo de excluir ou substituir as narrativas históricas produzidas no século XIX e nem de julgar as representações presentes nelas, o que seria totalmente incabível para a historiografia recente. O que o texto propõe é uma análise historiográfica e revisionista, próprias da atividade historiadora, ante a uma replicabilidade literal dos conteúdos presentes nas obras durante o ensino de história local. Pois esses escritos foram escritos fora dos rigores acadêmicos e da historiografia recente, não deixando de serem importantes por isso, pois fazem parte da memória de quem os produziu e da cidade, porém podem trazer representações de determinados setores da sociedade. Quando isso ocorre em sala de aula, "a história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades"

Por isso, faz se necessário uma análise prévia das obras por parte do professor, identificando quando e quem escreve e sobretudo o que é contado, pois de acordo com Adichie (2019, p. 23) "o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja a história definitiva. E uma história definitiva impede uma história ampla e democrática. "Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas ..." (BITTENCOURT, 2011, p. 168). Sendo assim, a prática buscará desenvolver a aprendizagem com história local a partir do uso de vestígios do passado, como os próprios livros memorialísticos analisados e documentos relativos à cidade.

Proposta de atividade

Como o próprio título do texto evidência, a prática educativa busca o confronto entre as memórias, e como dito anteriormente, não significa exclusão ou substituição, mas confronto no sentido de ampliar a partir do que LE GOFF (2013) denomina evocação de lembranças, que devem ser colocados em análise junto a outros documentos.

Nesse sentido, a prática será proposta em etapas, sendo a primeira delas, destinada a identificar as representações construídas nessa literatura e percepção do impacto na construção da identidade municipal e nas relações de poder na cidade. Sendo assim, será proposto aos estudantes a identificação da história "oficial" construída e legitimada por

essas produções a partir do resumo da análise das obras memorialísticas realizada pelo professor: **"**História ligada a mito fundador, que teria sido criada a partir das doações de sesmarias durante o século XVIII que seriam esses donatários, os fundadores da cidade. Tendo como enfoque inicial a produção agrícola, que necessitando ser escoada para o porto de Santos, gerou a construção da Estação Ferroviária, que consequentemente, gerou desenvolvimento do que hoje é o centro da cidade. Que recebe esse nome inicial de Villa dos Americanos e depois passa a se chamar Villa Americana, ficando só Americana, quando a cidade se emancipou de Campinas. Esse progresso teria aumentado com a instalação da fábrica de tecidos carioba, que gerou várias outras a partir do sistema façonista de trabalho".

Após a análise do resumo, os estudantes serão convidados a ler o resumo histórico na página oficial da Prefeitura de Americana e identificar qual é a história construída e legitimada pelos autores.

Na sequência, os estudantes irão realizar a análise de trechos das obras identificando os atores históricos da cidade evidenciados pelos autores e a qual grupo social eles pertencem. E identificar outros agentes presentes na história da cidade.

Trechos das Obras:

[...] E que foi construída pelas "mãos" de: *portugueses, americanos, alemães e árabes, porém, apesar de ter representantes de todos esses povos, a origem da população atual é predominantemente italiana, em virtude dos colonos que se fixaram na terra, desde o século passado, cujos descendentes militam ativamente na indústria e no comércio local.* BIANCO, Jessyr.(org); BRYAN, Abílio Serra; JONES, Judith MacKnight. **Americana: Edição Histórica**. Americana: Focus, 1975. p. 32

[...] o districto já era conhecido, geralmente, pelo nome de "Villa Americana", como homenagem merecida aos norte-americanos que muito contribuiram para o progresso local. CALDEIRA, João Netto. **Nossas Riquezas: Município de Villa Americana.** São Paulo: Irmãos Ferraz, 1930. p.14

Na próxima etapa o objetivo é proporcionar o contato com fontes primárias relacionadas a cidade, para que possam identificar a participação dos diversos grupos sociais envolvidos na história local, desenvolver habilidades de análise de fontes históricas e promover a contraposição com os escritos da memória analisados

anteriormente. E será proposto aos estudantes a realização da seguinte sequência de atividades: 1- Faça uma análise descritiva da fotografia; 2- A qual grupo étnico ou grupo social os agentes presentes em cada fotografia pertencem? Qual a ação praticada pelos agentes históricos nas imagens? 3- Esses agentes históricos estavam presentes nas publicações sobre a história da cidade? 4- Compartilhamento das respostas e exposição do professor sobre as relações dos agentes com a história local, nacional e mundial. Documentos:

Imagem 1 - Campos de Seleção (Fazenda Salto Grande) entre 1907-1910



Fonte - Centro de Memória UNICAMP

Imagem 2 – Dionysio de Campos [1918 – Data provável]



Fonte – Acervo histórico e Pedagógico Dr. João da Silva Carrão

Imagem 3 – Carpindo e escarificando entre 1907-1910



Fonte - Centro de Memória UNICAMP

Após essa etapa, será sugerido aos estudantes que coletem vestígios do passado (documentos) que se relacionam com eles e a cidade, podendo contemplar os mais variados suportes (escrita, oral, material, audiovisual, iconográfico), para acrescentar junto aos documentos já utilizados, contribuindo para evidenciar o vínculo entre suas memórias e a história local, e, para que possam estabelecer conexões com os acontecimentos nacionais e identificar as especificidades do município. Cada documento levado pelos estudantes será compartilhado em sala de aula e no final será produzido uma exposição sobre o cotidiano do município. A etapa final é fundamental pois utiliza a valorização da memória como forma de recuperar a história de vida individual e coletiva. Pois pela memória se chega a história local e os estudantes se percebem como participantes da história do seu local e consequentemente da nação e do mundo.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi, **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BIANCO, Jessyr.(org); BRYAN, Abílio Serra; JONES, Judith MacKnight. **Americana: Edição Histórica**. Americana: Focus, 1975.

BITTENCOURT, Circe. **"Ensino de História: Fundamentos e Métodos".** São Paulo: Cortez Editoras, 4ª ed., 2011.

BRITO, Jolumá. **História da cidade de Campinas.** São Paulo: Saraiva, 1963, vol.18

BRYAN, Abílio Serra. **Americana, sua história.** Americana: [s.n.], 1967.

CALDEIRA, João Netto. **Nossas Riquezas: Município de Villa Americana.** São Paulo: Irmãos Ferraz, 1930.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

HOBSBAWM, Eric. O sentido do Passado. In: **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 22-35.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão; 5ª edição; Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2013;

SANTOS, Myriam Sepúlveda (org). **Entre utopias e memórias: arte, museus e patrimônio.** São Paulo/Rio de Janeiro: Mórula Editorial/Faperj, 2022.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. **Benamata: um lugar, uma herança.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2009.

TERCI, Eliana Tadeu. **Industrialização e seus impactos na urbanização do interior paulista:** uma análise comparada de Americana, Piracicaba e Santa Barbara d' Oeste. História Econômica & História de Empresas, v. XII, p. 33-69, 2009.

Currículo e materiais didáticos

(GRD 8 – presencial)

História? Ausente: mudanças e permanências no Ensino de História após a BNCC e o Novo Ensino Médio

Maria Auriene Cardoso [273]

1. BNCC e NEM: Contrarreformas educacionais

> "O 'mudancismo', hoje, parece ser um sinapismo. Serve pra tudo, inclusive pra despertar falsas esperanças e crenças na transformação automática da sociedade"

A frase acima é de Florestan Fernandes (1989. pg 166). O ano é 1986, mas poderia ser repetida em diferentes contextos da história da educação no Brasil, e muito em particular, no atual momento. Christian Laval chama atenção para este aspecto ao estudar as reformas educacionais, nos moldes da nossa, na França no começo dos anos 2000. Quando o autor qualificou as referidas reformas como Neoliberais, recebeu críticas de diversos setores, inclusive de intelectuais da esquerda. E os críticos o chamavam de "atrasado" defensor da educação "tradicional" e de se impor aos ajustes necessários a uma educação para o século XXI. Portanto, ser contra as reformas seria ser contra o próprio movimento da história.

A educação a partir dos anos 1980 passou a ser considerada, como o PIB, uma forma de acumulação e portanto, uma maneira de se medir a importância de um país no cenário internacional (LAVAL, 2019). Data deste contexto o conjunto de medidas e "indicações" dos organismos internacionais, como UNESCO e Banco Mundial, sobretudo, para a educação. Esses órgãos sintetizaram os problemas da educação em três aspectos centrais: Formação de professores, Currículo e avaliação. Diversos autores do campo da educação, como Libâneo, Dermeval Saviani, Luiz Carlos Freitas, têm chamado atenção para os riscos dessas reformas, e alertando para o agravamento das desigualdades e para a mudança da função social da escola.

[273] Mestranda pelo ProfHistória UFC. Professora da rede estadual do Ceará, SEDUC-CE

Libâneo chama atenção para o "dualismo" na educação brasileira: Escolas para pobres, passam a ter uma função de acolhimento, enquanto as escolas das camadas mais abastadas, continuariam a ter como função a socialização dos conhecimentos sistematizados, e, portanto, preparando-os para o nível superior. (LIBÂNEO, 2012)

Um dos argumentos centrais dos defensores das reformas é o de que é preciso ajustar a escola às demandas do século XXI. Uma frase repetida há anos, é que "a escola é uma instituição do século XIX, professores são do século XX e os estudantes são do século XXI". Ou seja, a escola e os professores nada podem contribuir com os estudantes do século atual, a não ser que ela se reforme, na sua função, objetivos, métodos, avaliação e conteúdos.

Outro grande argumento é que vivemos na sociedade da informação, e portanto, cabe agora à escola um papel de mediação, já que o conhecimento pode ser facilmente acessado por todos. Não cabe mais à escola ser transmissora de conhecimentos, portanto, uma vez que eles estão em toda parte. A centralidade da educação se volta para a formação de competências e habilidades para resolver problemas, interpretar textos, conviver com as diferenças, etc. Como está escrito na BNCC:

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Nesse cenário, qual o lugar de disciplinas? O que se espera de professores (as)? Como seriam então as aulas a partir dessas orientações? Essas questões são centrais para pensarmos as mudanças no cotidiano das escolas e o impacto dessas reformas, tanto na formação de professores, quanto no trabalho docente. Quando analisamos as competências apresentadas pela BNCC, estudamos a Lei 13.415/2017 e as resoluções do CNE que tratam da formação de professores, obtemos algumas pistas para responder às questões levantadas nesse parágrafo.

A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), organiza o conhecimento por áreas. A rigor abolindo as disciplinas, uma vez que não aparece mais a palavra "disciplina". Aparece componentes, arranjos, dentre outras. Isso leva a pensar qual será a formação nos cursos de licenciatura, e nesse sentido a BNC formação inicial,

espantosamente apresenta as 10 competências da educação básica para os cursos de licenciatura. A justificativa é a similaridade dos processos, ou seja, os professores deverão ser formados com base nas 10 competências que deverão formar nos estudantes da educação básica. Que os cursos de licenciatura preparem melhor os professores para a escola tem sido muito discutido. Mas o que está colocado na BNC formação é um rebaixamento da formação de docentes. Uma vez que a escola é esvaziada de conhecimentos, a formação docente, por sua vez também o será.

2. O conhecimento histórico na BNCC

Quando refletimos sobre o ensino e a aprendizagem de História na escola, quase automaticamente vem a nossa cabeça a famosa frase com a qual Marc Bloch começa seu incrível livro Apologia da História, e a qual nós professores sempre escutamos de nossos alunos: Para que serve a História? Por certo, esta frase sempre nos causa algum estremecimento, pois sintetizar em uma frase curta, compreensível a uma criança ou jovem a importância da História, não é uma simples tarefa (Bloch, 2001, p.41).

Felizmente para nós, muitos pesquisadores do ensino de História têm se dedicado a esta questão, de modo que nos facilita a ponderação sobre o problema. Embora apresentem diferenças e algumas divergências, é certo que há uma relação entre a história e a política. Esta relação marca a própria origem da História, enquanto campo disciplinar, e também aproxima a escrita da história da história ensinada. Isso se dá em razão da dimensão política subjacente a essa forma de uso do passado (ABUD, 2017. p. 17).

Foi na França do século XIX que a história, como disciplina escolar autônoma, surgiu em meio a movimentos de laicização da sociedade e constituição das nações. É nesta perspectiva que François Furet vai afirmar que a história de então é marcada por duas "imagens gêmeas": genealogia e mudança. Pois, só teria sentido a investigação das origens a partir das sucessivas etapas de transformação das sociedades contemporâneas. (NADAI, 1992/1993, p. 144.).

No Brasil, a constituição da história escolar é marcada também por processos de laicização e data de 1838, quando aparece no primeiro regulamento do Colégio Pedro II os "estudos históricos" no currículo. A história passa a ser associada à "Nação" e "civilização", "pedagogia central" do cidadão, pois era entendida como fundamental no processo de conformação de uma identidade comum. Priorizava-se, assim, a "História Universal" e aplicava-se os conteúdos a partir de tradução de compêndios franceses. (NADAI, 1992/1993, p. 149).

A história da Pátria foi contada a partir do colonizador europeu, com contribuições de negros e indígenas, criando-se, assim um discurso de colaboração, de harmonia e "silenciando" sobre a violência extrema do processo de colonização sobre os grupos indígenas e dos africanos escravizados.

Certamente muito foi mudado na escrita da História: Temas, fontes, métodos e também os sentidos atribuídos ao ensino de história.. No Brasil, sobretudo a partir das décadas de 1980 e 90, muito se avançou em pesquisas e propostas de uma História ensinada que trouxesse também novos temas, novos sujeitos, novos métodos e objetivos de ensino e aprendizagem, aproximando a história escolar da história acadêmica.

No contexto da redemocratização das instituições, em especial a partir de 1983, quando os governadores serão eleitos pelo voto direto, temos uma rearticulação dos movimentos sociais, sobretudo as lutas pela valorização dos profissionais de educação. O ensino de História vai ser discutido em espaços criados em organizações acadêmicas, como a ANPUH e SBPC. Também se iniciam as lutas pelo fim das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política (OSPB), Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e das licenciaturas curtas em Estudos Sociais. (FONSECA, 1995, p. 86).

Com o fim da ditadura, muitos movimentos sociais vão se organizar ou reorganizar, e assim começam a reivindicar direito à memória e à história. É o caso das lutas das mulheres, negros, indígenas, trabalhadores urbanos e do campo, que não se encontram nas narrativas sobre o passado nacional. "Essa forma de pensar as relações de sociedades com o seu próprio passado e o de outras, atualizado no presente de forma que seja utilizável nas lutas políticas e simbólicas, pode ser traduzido pela categoria "passados práticos". (PEREIRA; RODRIGUES, 2017. p. 31)

Assim, passou-se a repensar o papel do ensino de história e a sua dimensão ética. E neste sentido é possível afirmar que existem consensos entre os historiadores e mais especificamente entre os pesquisadores da área de ensino. Um deles, é que a história ensinada é sempre fruto de um recorte do passado, de leituras, de interpretações – seja o currículo "produto das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos elaborados pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula" – expressam visões e escolhas, revelam tensões e conflitos". (SILVA; FONSECA, 2010. p. 16).

Outra dimensão importante atribuída ao ensino de história é a sua contribuição para a formação de indivíduos críticos que possam exercer plenamente a sua cidadania. Uma contribuição do ensino de história se daria através do "letramento", entendido como

um processo plural relacionado às interações com todas as formas de escrita para além da própria escola. A história além de contribuir no esforço coletivo para o letramento com as demais disciplinas escolares, "visa provocar nos alunos interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos selecionados do passado como narrativas a partir de evidências e a tomada de conhecimento de outras interpretações." (ROCHA, 2020. p. 283). Nessa perspectiva o conhecimento histórico é fundamental para o entendimento de si e do mundo, como afirma Marcos Silva:

> Na perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado". (SILVA; PORTO, 2012. p. 13)

Feito esse breve histórico da história ensinada, o que podemos discutir sobre a história a partir da BNCC de Ciências humanas e sociais aplicadas? Em primeiro lugar, como não há uma seção no documento voltada para a história, podemos discutir as ausências. Em segundo, como o documento basicamente lista as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes pela área, temos uma instrumentalização do conhecimento histórico. Em terceiro, o currículo, no sentido de "prescrição" (os conteúdos que devem ser ensinados) fica a cargo das secretarias estaduais. Este ponto é importante para pensarmos a política de livros didáticos, pois as editoras precisam desenvolver os livros a partir da BNCC, uma vez que seria inexequível uma síntese a partir dos 27 programas de história. O que pode ocorrer é uma profunda divergência entre o documento curricular e o livro, pois apenas as competências e habilidades são ajustadas.

Como estamos pensando na dimensão do tempo, a própria construção da BNCC é interessante, pois quando acessamos a página, tem um histórico que começa em 1988 com a constituição. Isso é interessante porque faz parecer que o documento é uma reivindicação histórica, absolutamente necessário para a educação brasileira. Faz lembrar a música "valsa brasileira" de Chico Buarque e Edu Lobo: "Vivia a te buscar porque pensando em ti, corria contra o tempo. Eu descartava os dias em que não te vi (...) Rodava as horas pra trás, roubava um pouquinho (...) Chegando assim, mil dias antes de te conhecer". Essa música é interessante para pensar sobre esse tema também porque tem uma construção melódica que avança e recua. E parece ser uma forma de analisar a educação brasileira, em que muitas vezes as mudanças são pensadas para conter avanços.

Se é um fato que a constituição expressa “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”, parece que o documento atual viu apenas “conteúdos mínimos” e ignorou a “formação básica comum”, sobretudo no ensino médio. Também podemos dizer que uma grande articulação para a construção da Base começou a partir de 2010, sobretudo a partir do grupo “Todos pela Educação” que construíram o movimento "Todos pela base”. Fernando Penna faz uma importante pesquisa sobre essas articulações, inclusive destacando a participação de setores empresariais vinculados à reformas em secretarias de educação, sobretudo no Rio de Janeiro e Ceará (PENNA, 2016).

2.1 Uma análise da História nas três versões da BNCC

Quando analisamos as 3 versões[274] da BNCC em relação à história, percebemos uma redução até a quase extinção na versão aprovada. Primeiro, porque a 1ª e a 2ª versões apresentam o conhecimento em áreas, mas dentro de cada área recorta os componentes específicos, o que desaparece da 3ª versão. Outras alterações significativas são a mudança do nome da área, que nas 1ª e 2ª versões aparece apenas “Ciências Humanas”, enquanto na 3ª versão aparece “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, e também substituiu-se o termo “objetivos de aprendizagem” (1ª e 2ª) por “competências e habilidades” na 3 ª versão.

Na 1ª versão aparecem os objetivos de aprendizagem da área de humanas e posteriormente cada componente também tem seus objetivos especificados. Os objetivos de aprendizagem da história são apresentados da seguinte maneira: Primeiro a Série, posteriormente o foco de estudo da série, por exemplo, “Mundos americanos”, e em seguida cada objetivo dividido em 4 eixos: Procedimentos de pesquisa; Representações do tempo; Categorias, noções e conceitos; e Dimensão Político-cidadã. O código dos objetivos era formado primeiro pela área, depois pelo componente, depois a série e por fim o objetivo, por exemplo, CHHI3MOA056, no total 56 objetivos de aprendizagem de história no Ensino Médio.

Em relação aos conteúdos, a proposta da 1ª versão para o Ensino Médio é que se partisse da história do Brasil:

1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros

[274] 1ª versão da BNCC - 16 de setembro de 2015; 2ª versão da BNCC - 3 de maio de 2016; 3ª versão, apenas educação infantil e fundamental, 20 de dezembro de 2017; 3ª versão (Ensino Médio) 14 de dezembro de 2018.

2º ANO – Mundos americanos

3º ANO – Mundos europeus e asiáticos

Esse foi um dos grandes alvos da crítica à 1ª versão, acusada de substituir o eurocentrismo pelo *Brasilcentrismo*. As críticas ocorreram tanto no âmbito de historiadores profissionais e associações, como também houve um intenso debate público nas redes sociais e mídia tradicional. O próprio ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, rechaçou a 1ª versão.

Na 2ª versão, os objetivos de aprendizagem da área aparecem vinculados a 4 eixos de formação: Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social; Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade. Após são apresentadas unidades curriculares de cada componente da área.

Apresenta-se 3 unidades curriculares para a história, não distribuídas por série, cada uma com respectivos conhecimentos históricos. A unidade 1 é "Escravismo, liberalismo, autoritarismos e democracia nas Américas" ; A Unidade 2 é Da queda dos impérios europeus ao processo de globalização; A Unidade 3 é Brasil: República, modernização e democracia. Dentro dos conhecimentos históricos também é colocado uma seção Linguagens e procedimentos de pesquisa.

O código de cada objetivo é apresentado da seguinte maneira: Primeiro a etapa EM, segundo um número que corresponde à disciplina, no caso da história é o 2, depois o número que corresponde à Unidade Curricular, do 1 ao 3, depois o código da área CH, e por fim o número de cada objeto de conhecimento, indo a partir do 1 em cada Unidade Curricular: EM21CH01.

Na 3ª versão, vigente, a área de humanas é apresentada como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas". No começo do pequeno texto introdutório são listadas as 4 disciplinas que integram a área, porém posteriormente são listadas 6 competências para a área, cada uma com suas habilidades. Portanto, para discutirmos sobre o conhecimento histórico, temos que buscá-lo nas competências e habilidades. Esse modo de organizar o conhecimento certamente tem relação direta com a Reforma do Ensino Médio. A BNCC da área de humanas tem como objetivo tematizar e problematizar algumas categorias da área: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho.

Ao falar da categoria Tempo e Espaço, fala-se sobre a História:

> Na História, o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que

> ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado. (BRASIL, 2018)

O que percebemos é uma instrumentalização do conhecimento histórico, também apresentado de formas muito abstratas. Uma dimensão fundamental que tem sido chamada atenção por diversos autores da área de história, que é a dimensão das mudanças e permanências não aparece no texto:

> Cabe ao professor explicitar e indagar qual noção de tempo tem sido (ou será) objeto do trabalho na sala de aula, na medida em que se supõe, a nível teórico, ser a disciplina encarregada de situar o aluno diante das permanências e das rupturas das sociedades e de sua atuação enquanto agente histórico. (NADAI, BITTENCOURT, 1992. pg. 75)

Portanto, é muito importante que se trabalhe com os estudantes uma noção de tempo que supere uma lógica apenas no sentido da cronologia. Por outro lado, é preciso considerar que "o tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história". (PROST, 2015. p.96). Se há uma intenção de romper com uma lógica de representação linear do tempo, precisaria fazer uma proposta que estivesse comprometida "em inventar novas recursos discursivos no que se refere ao tratamento da temporalidade, com possibilidades regressivas, alternâncias diversas, descrições simultâneas, avanços e recuos, tempos psicológicos a partir dos vários agentes". (BARROS, 2005). Assim, a base como um documento obrigatório deveria apresentar uma proposta com mais concretude.

Podemos comparar, por exemplo com a construção feita na 1ª versão:

> Uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro. As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade e de ritmos. A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades (BRASIL, 2015. pg 241)

Nesse texto, percebemos as diferentes dimensões relativas ao tempo histórico, como mudanças e permanências, usos do passado, diferentes maneiras de representar e lidar com o tempo, com a complexidade, mas apresentado de maneira mais concreta. É evidente que quando se ensina, busca-se que os estudantes aprendam determinadas

questões. No entanto, reduzir todo o conhecimento produzido pela humanidade apenas ao que ele pode ensejar de desenvolvimento de habilidades para lidar com os problemas do mundo atual, não pode ser uma proposta pedagógica séria nem comprometida com a emancipação humana, como a BNCC quer fazer parecer que é.

3. Considerações finais

As reformas educacionais que vêm sendo implementadas desde a década de 1990, em diferentes lugares do mundo, orientadas por organismos internacionais como Banco Mundial, UNESCO, são caracterizadas pelas propostas flexíveis de currículo e com foco nas avaliações externas e na formação de professores. Entendidas como reformas que visam à adaptação e sujeição dos indivíduos à sociedade neoliberal, formando para o empreendedorismo, a concorrência e com o discurso da meritocracia.

Um exemplo dessa perspectiva, muito presente no texto da BNCC, que propõe formar habilidades nos estudantes para lidar com os problemas do mundo é quando sugere ao falar sobre Política e Trabalho, o seguinte:

> Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo. (BRASIL, 2018)

Certamente é importante que os estudantes entendam de educação financeira, empreendedorismo, sistema financeiro. No entanto, o modo como está aí colocado é simplesmente na perspectiva da adaptação, muito embora esteja aí a palavra crítica, ela está vazia de significado. O modo como aí está é o empreendedorismo, numa perspectiva neoliberal, onde cabe aos indivíduos lutarem sozinhos, num sistema de competitividade sem limites e que têm levado a um adoecimento sobretudo mental das pessoas em todo o mundo.

Essa forma de organizar o currículo, em competências e habilidades, tem relação com as avaliações externas e já vinha sendo implementada pelas Secretarias de Educação para preparação dos(as) alunos (as). Aqui no Ceará, as disciplinas português e matemática já vem tendo seu planejamento orientado para os descritores nos quais os estudantes estão em defasagem na avaliação do estado, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). É com certeza uma forma de padronização, que até pode conduzir os alunos a uma melhor nota, mas é entendida por diversos autores, como uma

forma de reduzir à educação ao "básico", e básico entendido como aquilo que as avaliações cobram. (FREITAS, 2014)

Para finalizar o texto, não para concluir, há uma outra dimensão fundamental do tempo histórico: "De fato, a realidade da percepção e divisão do tempo em função de um antes e um depois não se limita, a nível individual ou coletivo, à oposição presente/passado: devemos acrescentar-lhe uma terceira dimensão, o futuro". (LE GOFF, 2003). O ensino de história numa dimensão ética, deve colocar diante do estudante algo que lhe faça pensar sobre o mundo, que lhe faça questionar o poder, as desigualdades, as injustiças. Um aspecto fundamental para o ensino de História deve ser a mudança. Estudamos a humanidade no tempo, então percebemos que nada dura para sempre. Que mesmo os regimes mais fechados foram mudados. Nas palavras de Boucheron, a história "deve primeiro ensinar os jovens a jamais desistir, quando tudo ao redor parece indicar que não há saída possível. Se ela tem valores a transmitir, são valores de emancipação, e não de resignação" (BOUCHERON, 2018. p. 17)

Referências

ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum curricular: Desafios, incertezas e possibilidades. IN: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos, VALÉRIO, Mairon Escorsi. Org. et al. *Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BARROS, JoséD' Assunção. *Os usos da temporalidade na escrita da história*. In: Saeculum: revista de história, JoãoPessoa, jul./ dez. 2005.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História*: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história*, ou, O ofício de historiador. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOUCHERON, Patrick. *Como se revoltar?* São Paulo: Editora 34, 2018

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, BNCC, 1ª versão, Ministério da Educação (MEC), 2015. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf (acesso em 16/05/2023)

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, BNCC, 2018. Ministério da Educação (MEC). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio#o-ensino-medio-no-contexto-da-educacao-basica acesso em 12/07/2022

CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogenesis de una disciplina escolar*: la História. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997

FERNANDES, Florestan. *O desafio Educacional.* São Paulo, Cortez: Autores associados, 1989

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085-1114.

PENNA, Fernando. A BNCC e o ensino de História. Palestra na UFRJ, proferida em 14/01/2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5GlMYGacmzE

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2018

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 19, n. 38, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/# Acesso em 11/07/2022.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa:* O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São paulo, Boitempo, 2019.

LE GOFF, Jacques. Passado/Presente. In: *História e Memória*. Campinas,SP: Ed. Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.1 pg 13-28. 2012.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992

PEREIRA, Nilton Mullet, RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: Notas sobre a BNCC.IN: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos, VALÉRIO, Mairon Escorsi. Org. et al. *Ensino de História e currículo:* Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017

PROST, Antoine. Os tempos das História. In: *Doze Lições sobre a História*.Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROCHA, Helenice. Letramento (s) histórico (s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. *Revista territórios e fronteiras.* Vol. 13, nº 2. Jul-dez. Cuiabá, 2020

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: Errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos Antônio da, PORTO, Amélia. *Nas trilhas do ensino de História*: Teoria e prática. Belo Horizonte, Rona, 2012.

Projeto Revoga Novo Ensino Médio: o que querem os estudantes?

Soraya Fernandes Alves[275]

Desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB e estabeleceu a implementação do Novo Ensino Médio, a comunidade escolar, especialmente professores e estudantes, têm travado um amplo debate acerca dos problemas em torno dessa r(d)eforma. Uma vez iniciada a implantação do Novo Ensino Médio as preocupações da comunidade têm sido constatadas na realidade material. Em uma escola estadual do município de Cabo Frio, RJ, no ano de 2023, ao depararem-se com o currículo do 2º ano, os estudantes começaram a manifestar sua insatisfação com as novas disciplinas e a questionar a relevância dessas nas suas formações. Diante disso, foi iniciado um projeto cujo objetivo é orientar os estudantes na compreensão do que mudou no currículo do Ensino Médio, bem como esclarecer quais os Itinerários Formativos são oferecidos na escola, a fim de que se apropriem da pauta e tenham oportunidade de aprender como se organizar para defender seus interesses dentro dos limites democráticos. No decorrer do projeto, os estudantes do 2º ano puderam compreender o que lhes aguarda no 3º ano e os do 1º ano perceberam que estariam diante de uma "escolha de Sofia" ao terem que optar por um dentre os quatro Itinerários oferecidos, mas que em todos os casos teriam prejuízos significativos com a substituição gradual das disciplinas de base pelas novas disciplinas componentes de área e eletivas, que em tese serviriam para tornar a formação mais interessante e voltada aos interesses individuais dos estudantes, na prática, porém, têm sido experienciadas como espaços vazios de sentido.

Em resultado dessa apropriação acerca dos Itinerários Formativos, os estudantes deram início a um movimento de conscientização dos colegas da mesma unidade e da comunidade como um todo através da distribuição de materiais informativos sobre o Novo Ensino Médio tanto na escola quanto no comércio do bairro onde a escola está situada, organizaram e realizaram um ato pela revogação do Novo Ensino Médio na

[275] Colégio Estadual Professor Renato Azevedo. E-mail: Soraya.falves@gmail.com

escola, criaram uma conta no Instagram onde discutem o tema e divulgam suas produções e um canal de podcast no YouTube onde em um primeiro momento entrevistaram professores para entender como esses profissionais se posicionam diante da reforma e em um segundo momento gravaram entrevistas entre eles, onde entrevistaram representantes das turmas que participaram na elaboração de uma proposta de manobra do currículo pela direção no intuito de explicar a todos seus motivos ao realizar tais propostas. Essas entrevistas estão em fase de edição e serão postadas em breve (considerando a data de submissão desse texto 10/10/2023).

Todas essas ações têm se mostrado frutíferas e a luta por uma causa comum renovou os ânimos. O que se mostrou diferencial nesse caso, é que os estudantes não somente quiseram expor suas opiniões, mas paralelamente aos movimentos de organização do ato e conscientização da comunidade sobre a importância da revogação do Novo Ensino Médio, eles começaram a buscar alguma possibilidade alternativa que pudesse dentro da medida do possível "salvar" sua formação a despeito da revogação e propuseram a realização de um abaixo assinado onde construiriam um modo de operar o novo currículo que esteja mais alinhado a seus interesses.

O ato pela revogação do Novo Ensino Médio ocorreu no dia 28 de junho 2023 no pátio na escola. Os estudantes prepararam cartazes, faixas, adesivos, palavras de ordem, convidaram os colegas de outras turmas e integrantes da UCE (União Cabofriense dos Estudantes) para participar. No decorrer da tarde os estudantes discutiram livremente sobre a necessidade de lutarem por seu direito à educação de qualidade, acesso às universidades públicas e expressaram apoio à greve dos profissionais na educação em curso naquele momento no estado do Rio de Janeiro.

O projeto encontra-se em andamento. Após realizarem reuniões para elaboração de suas propostas onde discutiram como poderiam interferir na alocação de professores nas disciplinas eletivas, nos componentes de área dos itinerários e Projeto de Vida, dentro dos limites dos itinerários, mas reorientado para seus interesses, os estudantes buscaram e conseguiram apoio do Conselho Escolar e da União Cabofriense dos Estudantes à sua causa.

Atualmente, estão trabalhando na coleta de assinaturas em um abaixo assinado que solicita a direção da escola e aos professores da unidade que levem em consideração suas propostas ao montarem o quadro de horários de 2024, caso a revogação ainda não tenha ocorrido; seu objetivo é conseguir um número significativo de assinaturas em apoio às propostas de manejo do currículo que elaboraram.

Como professora, acompanhar os estudantes nesse projeto tem sido uma aposta constante no Ensino de História

> Como um processo contínuo de autocrítica, a autocriação implica o questionamento de nossos limites, a problematização daquilo que dizemos e da forma como agimos. Produzir a si próprio é um projeto contínuo, complexo, que está baseado, sempre, numa visão parcial de si mesmo. Um professor assim previne e dá as boas-vindas à necessidade de reavaliar, repensar e reinterpretar sua posição contingente à luz de novos perigos – o fluxo constante de necessidades burocráticas, o predizível fluxo de programas e planos novos, melhorados, mais inclusivos. (PIGNATELLI, 1994, p. 150)

Referências

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

PIGNATELLI, Frank. **Que Posso Fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente.** In O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Org. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1994.

Site oficial do **Novo Ensino Médio no estado do Rio de janeiro** https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/

Anexos

Matriz curricular Ensino Médio Regular (antes da reforma)

Área de conhecimento	**Disciplinas**	**Reprova por nota?**	**Carga horária semanal (tempos de aula)**		
			1º ano	**2º ano**	**3º ano**
Ciências da Natureza	Biologia	Sim	2	2	2
	Física	Sim	2	2	2
	Química	Sim	2	2	2
Matemática	Matemática	Sim	5	4	5
Ciências Humanas	História	Sim	2	2	2
	Geografia	Sim	2	2	2
	Filosofia	Sim	2	2	2
	Sociologia	Sim	2	2	2
Linguagens	Arte	Sim	0	2	0
	Educação Física	Sim	2	2	2
	Português/Literatura	Sim	5	4	5
	Inglês	Sim	2	2	2
	Espanhol (optativa)	Não	1	1	1
Ensino Religioso	Optativa	Não	1	1	1
Carga horária total semanal			**30**	**30**	**30**

Matriz curricular Novo Ensino Médio: Disciplinas Básicas

Área de conhecimento	Disciplinas	Reprova por nota?	Carga horária semanal (tempos de aula)		
			1º ano	2º ano	3º ano
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	Sim	2	2	0
	Física	Sim	2	2	0
	Química	Sim	2	2	0
Matemática e suas tecnologias	Matemática	Sim	4	3	3
Ciências Humanas e Sociais aplicadas	História	Sim	2	2	0
	Geografia	Sim	2	2	0
	Filosofia	Sim	2	0	0
	Sociologia	Sim	0	0	2
Linguagens e suas tecnologias	Arte	Sim	0	2	0
	Educação Física	Sim	2	0	2
	Português/Literatura	Sim	4	3	3
	Inglês	Sim	2	0	2
Carga horária total semanal			**24**	**18**	**12**

Disciplinas Novas: variam de acordo com o Itinerário Formativo no 2º e 3º anos

Disciplina	Reprova por nota?	Carga horária semanal (tempos de aula)		
		1º ano	2º ano	3º ano
Eletiva 1	Não	1	1	1
Eletiva 2	Não	1	1	1
Eletiva 3	Não	2	2	2
Projeto de Vida	Não	2	2	2
Componente de área 1	Sim	0	2	4
Componente de área 2	Sim	0	2	4
Componente de área 3	Sim	0	2	4
Carga horária total semanal		**6**	**12**	**18**

Itinerários oferecidos no Colégio Estadual Professor Renato Azevedo em 2022

ITINERÁRIO CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Trilha de Aprendizagem: Oportun(a)idade

Disciplinas	Tipo	Reprova por nota?	Carga horária semanal (tempos de aula)		
			1º ano	2º ano	3º ano
Biologia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Física	Currículo básico	Sim	2	2	0
Química	Currículo básico	Sim	2	2	0
Matemática	Currículo básico	Sim	4	3	3
História	Currículo básico	Sim	2	2	0
Geografia	Currículo básico	Sim	2	2	0

Filosofia	Currículo básico	Sim	2	0	0
Sociologia	Currículo básico	Sim	0	0	2
Arte	Currículo básico	Sim	0	2	0
Educação Física	Currículo básico	Sim	2	0	2
Português/Literatura	Currículo básico	Sim	4	3	3
Inglês	Currículo básico	Sim	2	0	2
Projeto de Vida	Componente de área	Não	2	2	2
Envelhecimento da População Brasileira	Componente de área	Sim	0	2	4
Do Direito à cidade	Componente de área	Sim	0	2	4
Relicário de Heranças	Componente de área	Sim	0	2	4
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 1	Não	1	1	1
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 2	Não	1	1	1
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 3	Não	2	2	2
Carga horária total semanal			**30**	**30**	**30**

ITINERÁRIO DE INTEGRAÇÃO DE ÁREAS

Trilha de Aprendizagem: Vida Ativa e Sustentável

Disciplinas	**Tipo**	**Reprova por nota?**	**Carga horária semanal (tempos de aula)**		
			1º ano	**2º ano**	**3º ano**
Biologia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Física	Currículo básico	Sim	2	2	0
Química	Currículo básico	Sim	2	2	0
Matemática	Currículo básico	Sim	4	3	3
História	Currículo básico	Sim	2	2	0
Geografia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Filosofia	Currículo básico	Sim	2	0	0
Sociologia	Currículo básico	Sim	0	0	2
Arte	Currículo básico	Sim	0	2	0
Educação Física	Currículo básico	Sim	2	0	2
Português/Literatura	Currículo básico	Sim	4	3	3
Inglês	Currículo básico	Sim	2	0	2
Projeto de Vida	Componente de área	Não	2	2	2
Tempo, Espaço e Movimento	Componente de área	Sim	0	2	4
Corpo e Mente Saudáveis	Componente de área	Sim	0	2	4
O Direito à Saúde	Componente de área	Sim	0	2	4
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 1	Não	1	1	1
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 2	Não	1	1	1
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 3	Não	2	2	2
Carga horária total semanal			**30**	**30**	**30**

ITINERÁRIO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Trilha de Aprendizagem: Mídias: Linguagens em Ação

Disciplinas	Tipo	Reprova por nota?	Carga horária semanal (tempos de aula)		
			1º ano	2º ano	3º ano
Biologia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Física	Currículo básico	Sim	2	2	0
Química	Currículo básico	Sim	2	2	0
Matemática	Currículo básico	Sim	4	3	3
História	Currículo básico	Sim	2	2	0
Geografia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Filosofia	Currículo básico	Sim	2	0	0
Sociologia	Currículo básico	Sim	0	0	2
Arte	Currículo básico	Sim	0	2	0
Educação Física	Currículo básico	Sim	2	0	2
Português/Literatura	Currículo básico	Sim	4	3	3
Inglês	Currículo básico	Sim	2	0	2
Projeto de Vida	Componente de área	Não	2	2	2
O que rola por aí?	Componente de área	Sim	0	2	4
De Olho na Rede Digital	Componente de área	Sim	0	2	4
Ação! Está em suas Mãos!	Componente de área	Sim	0	2	4
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 1	Não	1	1	1
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 2	Não	1	1	1
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 3	Não	2	2	2
Carga horária total semanal			**30**	**30**	**30**

ITINERÁRIO DE BLOCOS TEMÁTICOS (Matemática + Ciências Humanas)

Trilha de Aprendizagem: Papo Dez

Disciplinas	Tipo	Reprova por nota?	Carga horária semanal (tempos de aula)		
			1º ano	2º ano	3º ano
Biologia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Física	Currículo básico	Sim	2	2	0
Química	Currículo básico	Sim	2	2	0
Matemática	Currículo básico	Sim	4	3	3
História	Currículo básico	Sim	2	2	0
Geografia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Filosofia	Currículo básico	Sim	2	0	0
Sociologia	Currículo básico	Sim	0	0	2
Arte	Currículo básico	Sim	0	2	0
Educação Física	Currículo básico	Sim	2	0	2
Português/Literatura	Currículo básico	Sim	4	3	3
Inglês	Currículo básico	Sim	2	0	2
Projeto de Vida	Componente de área	Não	2	2	2
A Sociedade Brasileira em números	Componente de área	Sim	0	2	4
Brasil da Lei	Componente de área	Sim	0	2	4
Práticas Afirmativas	Componente de área	Sim	0	2	4
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 1	Não	1	1	1

Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 2	Não	1	1	1
Variável (disponíveis no site*)	Eletiva 3	Não	2	2	2
Carga horária total semanal			**30**	**30**	**30**

* https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/

Proposta de manobras dos currículos elaboradas pelos estudantes.

ITINERÁRIOS: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS.

Trilha de Aprendizagem: Oportun(a)idade

Disciplinas	**Tipo**	**Reprova por nota?**	**Carga horária semanal (tempos de aula)**		
			1º ano	**2º ano**	**3º ano**
Biologia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Física	Currículo básico	Sim	2	2	0
Química	Currículo básico	Sim	2	2	0
Matemática	Currículo básico	Sim	4	3	3
História	Currículo básico	Sim	2	2	0
Geografia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Filosofia	Currículo básico	Sim	2	0	0
Sociologia	Currículo básico	Sim	0	0	2
Arte	Currículo básico	Sim	0	2	0
Educação Física	Currículo básico	Sim	2	0	2
Português/Literatura	Currículo básico	Sim	4	3	3
Inglês	Currículo básico	Sim	2	0	2
Projeto de Vida	Sociologia	Não	2	2	2
Envelhecimento da População Brasileira	Geografia	Sim	0	2	4
Do Direito à cidade	Filosofia	Sim	0	2	4
Relicário de Heranças	História	Sim	0	2	4
Eletiva 1	1º ano Português 2º ano Inglês 3º ano Português	Não	1	1	1
Eletiva 2	1º ano Português 2º ano Inglês 3º ano Português	Não	1	1	1
Eletiva 3	1º ano Matemática 2º ano Educação Física 3º ano Matemática	Não	2	2	2
Carga horária total semanal **OBS 1:** Solicitamos que os professores que pegarem as turmas de 3º ano em 2024 das disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia foquem nos conteúdos que mais caem no ENEM. **OBS 2:** Solicitamos que, mesmo quando para compor a carga horária precise inserir o professor em mais de uma disciplina, que seja o mesmo professor para toda a carga horária direcionada à disciplina.			**30**	**30**	**30**

ITINERÁRIO DE BLOCOS TEMÁTICOS (Matemática + Ciências Humanas)

Trilha de Aprendizagem: Papo Dez

Disciplinas	Tipo	Reprova por nota?	Carga horária semanal (tempos de aula)		
			1º ano	2º ano	3º ano
Biologia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Física	Currículo básico	Sim	2	2	0
Química	Currículo básico	Sim	2	2	0
Matemática	Currículo básico	Sim	4	3	3
História	Currículo básico	Sim	2	2	0
Geografia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Filosofia	Currículo básico	Sim	2	0	0
Sociologia	Currículo básico	Sim	0	0	2
Arte	Currículo básico	Sim	0	2	0
Educação Física	Currículo básico	Sim	2	0	2
Português/Literatura	Currículo básico	Sim	4	3	3
Inglês	Currículo básico	Sim	2	0	2
Projeto de Vida	1º ano Sociologia 2º ano Sociologia 3º ano Filosofia	Não	2	2	2
A Sociedade Brasileira em números	Matemática	Sim	0	2	4
Brasil da Lei	História	Sim	0	2	4
Práticas Afirmativas	Geografia	Sim	0	2	4
Eletiva 1	1º ano Português 2º ano Filosofia 3º ano Química	Não	1	1	1
Eletiva 2	1º ano Português 2º ano Filosofia 3º ano Química	Não	1	1	1
Eletiva 3	1º ano Matemática 2º ano Português 3º ano Português	Não	2	2	2
Carga horária total semanal **OBS 1:** Solicitamos que o professor de matemática do 3º ano tenha também habilitação para Física e divida os 7 tempos entre as duas disciplinas (2 tempos de Física + 5 tempos de Matemática) **OBS 2:** Solicitamos que, mesmo quando para compor a carga horária precise inserir o professor em mais de uma disciplina, que seja o mesmo professor para toda a carga horária direcionada à disciplina.			**30**	**30**	**30**

ITINERÁRIO DE INTEGRAÇÃO DE ÁREAS

Trilha de Aprendizagem: Vida Ativa e Sustentável

Disciplinas	Tipo	Reprova por nota?	Carga horária semanal (tempos de aula)		
			1º ano	2º ano	3º ano
Biologia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Física	Currículo básico	Sim	2	2	0
Química	Currículo básico	Sim	2	2	0
Matemática	Currículo básico	Sim	4	3	3
História	Currículo básico	Sim	2	2	0
Geografia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Filosofia	Currículo básico	Sim	2	0	0
Sociologia	Currículo básico	Sim	0	0	2
Arte	Currículo básico	Sim	0	2	0
Educação Física	Currículo básico	Sim	2	0	2
Português/Literatura	Currículo básico	Sim	4	3	3
Inglês	Currículo básico	Sim	2	0	2
Projeto de Vida	1º ano Sociologia 2º ano Filosofia 3º ano História	Não	2	2	2
Tempo, Espaço e Movimento	Português/Literatura	Sim	0	2	4
Corpo e Mente Saudáveis	Educação Física	Sim	0	2	4
O Direito à Saúde	Biologia	Sim	0	2	4
Eletiva 1	1º ano Português 2º ano Inglês 3º ano Artes	Não	1	1	1
Eletiva 2	1º ano Português 2º ano Inglês 3º ano Artes	Não	1	1	1
Eletiva 3	1º ano Matemática 2º ano Matemática 3º ano Matemática	Não	2	2	2
Carga horária total semanal **OBS 1:** Solicitamos que os tempos de Educação Física sejam divididos entre teoria e prática, e que sejam abordadas diversas modalidades de esportes. (os estudantes reclamaram que às vezes ocorre de serem colocados na quadra para jogar e o professor fica no celular, não prestando orientação que eles esperam. **OBS 2:** Solicitamos que, mesmo quando para compor a carga horária precise inserir o professor em mais de uma disciplina, que seja o mesmo professor para toda a carga horária direcionada à disciplina.			**30**	**30**	**30**

ITINERÁRIO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Trilha de Aprendizagem: Mídias: Linguagem em Ação

Disciplinas	**Tipo**	**Reprova por nota?**	**Carga horária semanal (tempos de aula)**		
			1º ano	**2º ano**	**3º ano**
Biologia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Física	Currículo básico	Sim	2	2	0
Química	Currículo básico	Sim	2	2	0
Matemática	Currículo básico	Sim	4	3	3
História	Currículo básico	Sim	2	2	0
Geografia	Currículo básico	Sim	2	2	0
Filosofia	Currículo básico	Sim	2	0	0
Sociologia	Currículo básico	Sim	0	0	2
Artes	Currículo básico	Sim	0	2	0
Educação Física	Currículo básico	Sim	2	0	2
Português/Literatura	Currículo básico	Sim	4	3	3
Inglês	Currículo básico	Sim	2	0	2
Projeto de Vida	1º ano Sociologia 2º ano Ed. Física 3º ano Espanhol	Não	2	2	2
O que rola por aí?	Português/Literatura	Sim	0	2	4
De Olho na Rede Digital	Inglês	Sim	0	2	4
Ação! Está em suas Mãos!	Artes	Sim	0	2	4
Eletiva 1	1º ano Português 2º ano Educação Física 3º ano Educação Física	Não	1	1	1
Eletiva 2	1º ano Português 2º ano Educação Física 3º ano Educação Física	Não	1	1	1
Eletiva 3	1º ano Matemática 2º ano Matemática 3º ano Matemática	Não	2	2	2
Carga horária total semanal **OBS 1:** Solicitamos que a disciplina de Português inclua produção textual. **OBS 2:** Solicitamos que, mesmo quando para compor a carga horária precise inserir o professor em mais de uma disciplina, que seja o mesmo professor para toda a carga horária direcionada à disciplina.			**30**	**30**	**30**

Enfrentamento às intervenções das políticas educacionais: a memória do debate sobre o ensino de História na década de 1980

Sandra Regina Mendes[276]
Lívia Diana Rocha Magalhães[277]

1 Introdução

Objetiva-se discutir os resultados parciais da pesquisa de doutorado, em processo de elaboração, no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) que aborda a memória política-acadêmica de historiadores/as em relação às reformas educacionais para o nível médio. No recorte temporal estabelecido para este texto, década de 1980, momento no qual estavam ocorrendo diversas transformações no Brasil em decorrência do processo de redemocratização política, problematizamos algumas questões encontradas nas análises das fontes.

Foram investigados os Boletins Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[278] para entender as propostas de intelectuais do campo educacional. Já sobre os debates dos/as historiadores/as voltamos a investigação para os anais dos Simpósios Nacionais da ANPUH e artigos da Revista Brasileira de História (RBH)[279], também vinculada a entidade. Na produção acadêmica

[276] Doutoranda da Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) srmendesba@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-8291-687X.
[277] Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, liviadianamagalhaes@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0784-6749.
[278] Destacamos: ANPEd. Boletim ANPEd. vol. 2, n. 1, jan/mar, 1980; ANPEd. Boletim ANPEd. vol. 3, n. 1, outubro, 1981; ANPEd. Boletim ANPEd. vol. 5, n. 2. maio, 1983; ANPEd. Boletim ANPEd. vol. 7, n. 3, julho 1985; ANPEd. Informativo trimestral da ANPEd. vol. 1, n. 3, out./dez, 1979; ANPEd; Boletim ANPEd. vol. 8, n. 2, abril/junho, 1986; ANPEd; Boletim ANPEd, 11ª reunião anual "Em Direção às Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional", vol. 10. N. 2-3, abril-setembro, 1988; ANPEd. Boletim ANPEd. vol. 2, n. 1, jan/mar, 1980.
[279] Anais dos Simpósios Nacionais de História ocorridos em 1981, 1983, 1985, 1987 e 1989. Em relação a RBH foram analisados os números de 1 a 19.

subsidiada pelas ações da ANPUH foi possível acompanhar a formação, bem como as transformações temáticas e teóricas de um campo de pesquisa[280] que passou a se ocupar da investigação do ensino de História. Trata-se de uma produção significativa, constituindo-se como um marco social (HALBWACHS, 2004) para a consolidação de uma memória construída na disputa de concepções historiográficas que visavam assegurar o processo formativo da História na educação escolar, pois ainda continua servindo de parâmetro para orientar o enfrentamento às reformas educacionais brasileiras que versam em esvaziar o conhecimento histórico no currículo de jovens.

Na década de 1980, dentre as disputas que estavam postas, destaca-se as articulações de diversos sujeitos e entidades sindicais e acadêmicas, estruturadas ou em processo de estruturação, para elaborar um novo projeto nacional e público de educação, problematizando o modelo em vigor estabelecido desde a reforma instituída durante o período ditatorial brasileiro, através da Lei 5.692/1971. Caracterizada como tecnicista, com ênfase na formação de habilidades instrumentais dissociada de preocupações com o desenvolvimento da capacidade técnico-científica de estudantes, essa educação, mais especialmente no nível denominado 2º grau na época, era entendida por intelectuais como um dos entraves para a emancipação das camadas oriundas das classes trabalhadoras. Portanto, demandava-se ações sistemáticas para intervir nas políticas públicas que estavam sendo debatidas e projetadas naquele contexto.

Interessa compreender como historiadores/as, no interior da sua principal associação científica, a Associação Nacional de História (ANPUH), articularam enfrentamentos às intervenções das políticas educacionais nos anos de 1980 com o objetivo de estabelecer interlocuções entre os desafios existentes naquele período e os que estão sendo recompostos na contemporaneidade a respeito da presença do conhecimento histórico no currículo escolar, tomando como fundamento teórico e analítico os estudos da memória social. Considera-se as especificidades contextuais e históricas de cada época, compreendendo que a História não se repete, mas é possível identificar marcos sociais da memória e uma memória social/coletiva (HALBWACHS, 2004; 2006) que atravessam as temporalidades e se colocam como questões que

[280] Concordamos com Bourdieu (1983) quando apresenta o conceito de campo, afastando-se da ideia de ciência produzida por agentes individuais. Para o autor a categoria campo é um espaço onde os agentes sociais, situados em posições previamente estabelecidas, travam luta concorrencial em torno de interesses específicos, "é também recordar que o próprio funcionamento do campo científico *produz e supõe uma forma específica de interesse* (as práticas científicas não aparecendo como "desinteressadas" senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos por outros campos) (BOURDIEU, 1983, p. 2, grifos do autor).

permanecem e precisam ser (re)problematizadas. Norteadas pela pergunta da razão pelo qual sempre que ocorre uma reforma educacional se questiona a relevância da História nos currículos escolares, lançamos mão das contribuições dos estudos da teoria da memória (HALBWACHS, 2004; 2006) para apreender, na produção acadêmica dos/as historiadores/as, os processos de defesas, lutas, resistências e sentidos atribuídos à função social da História frente às reformas educacionais. Também estabelecemos interlocuções com os estudos de Ricoeur (2006; 2007) quando trata da dialética memória/promessa por identificar que as reformas educacionais sempre são concebidas como uma promessa. Aos intelectuais, sobretudo, cabe perquirir, revelando a essência da aparência, nos desdobramentos das promessas contidas nas reformas curriculares.

2 A memória enquanto recurso analítico

Atualmente a memória se constitui enquanto campo de estudo que tem se ampliado, sendo objeto de diversas ciências, cada uma se debruçando em aspectos e abordagens ligadas às especificidades dos seus universos de investigações. Sua amplitude teórica exige vigilância para não circunscrevê-la em apenas uma coisa, em uma área autônoma de saber, mas, ao mesmo tempo, demanda compreender a existência de epistemologia própria com incidência na sociedade e nas pessoas, nas subjetividades, nas organizações políticas e na ética. Em outras palavras, a memória se debruça sobre diversos fenômenos porque é inerente à natureza do humano.

O conceito de memória coletiva, ancorada em marcos compartilhados socialmente, desenvolvido por Maurice Halbwachs (2004) foi tomado com centralidade neste trabalho, especialmente por colocar em evidência que os membros de uma mesma sociedade compartilham, em um processo de entrecruzamento, memórias individuais e dos grupos que estão inseridos.

A vivência dos indivíduos é relacional ao conjunto de eventos vividos nas interações grupais “es en este sentido que existiría una memoria colectiva y los marcos sociales de la memoria, y es en la medida en que nuestro pensamiento individual se reubica en estos marcos y participa en esta memoria que sería capaz de recordar” (HALBWACHS, 2004, p. 9). Os quadros de rememoração, conceituados como os marcos coletivos da memória analisados pelo autor em sua obra foram: os lugares, as convenções verbais entorno da linguagem, “que sólo es concebible en el interior de uma sociedade, ficticia o real: es la función colectiva por excelencia del pensamiento” (HALBWACHS, 2004, p. 89), a família, instituições, as crenças religiosas e as classes sociais. Os marcos

sociais, portanto, são constituídos das memórias individuais e coletivas dos grupos e ao mesmo tempo referenciais e alicerces das memórias individuais, sociais e coletivas.

Montesperelli (2004) chama atenção para o fato de Halbwachs fazer referência a "grupos", e não toda a sociedade, sendo portanto, útil demarcar a multiplicidade de categorias sociais dentro de um mesmo sistema social. Em outras palavras, corresponde a pluralidade de memórias coletivas. A memória coletiva é sempre intrinsecamente plural, pois cada sociedade compreende muitos grupos cujos interesses e valores podem diferir entre si, resultado de conflitos e compromissos entre vontades de memórias diferentes. Memória coletiva, portanto, pode ser entendida como a seleção, interpretação e transmissão de certas representações do passado a partir do ponto de vista de um grupo social determinado que viabiliza recordar a presença das identidades, culturas, interesses, estamentos, instituições dentro de uma mesma sociedade. São produtos humanos externos ao indivíduo e acessíveis à coletividade. A memória não é apenas um acervo de conhecimentos interior a cada indivíduo, projeta-se ao exterior. Torna-se coletivo por compartilhamento, intersubjetivo, acessível além da objetificação (HALBWACHS, 2006).

A ampliação das concepções fundantes da teoria halbwachiana possibilita, a partir do *corpus* documental que se investiga, identificar outros marcos de referência. No que tange a pesquisa em tela, tem-se por exemplo, um contexto social de grande relevância (a redemocratização) que se estrutura como um fato que serve para localizar temporal e espacialmente processos vivenciados por diversos grupos. Dentre as experiências compartilhadas nesse período, tem-se os enfrentamentos à política educacional efetuadas por intelectuais de diversos campos científicos na década de 1980. Os movimentos dos diversos grupos deixaram como legado uma produção política-acadêmica, resultando em um acúmulo teórico que não pode ser vilipendiado nas atuais discussões que se colocam na contemporaneidade sobre a reforma do ensino médio em andamento, em particular por esta trazer, de maneira metamorfoseada, "um museu de grandes novidades"[281].

Isso ganha maior magnitude se compreendermos as reformas educacionais como promessas. Há, no senso comum, impulsionado por manipulações da memória social, uma vinculação direta entre reformas e a ideia de melhoria, de avanço e superação dos problemas vigentes. Porém, muitas vezes, escamoteia-se nestas propostas questões estruturais sobre o que de fato precisa ser resolvido, tratando a realidade concreta do

[281] Referência a música O Tempo não pára, autoria de Cazuza, de 1988.

sistema educacional sempre na esfera da abstração.

Nesse sentido, ainda no campo da memória, Paul Ricoeur (2006; 2007) traz fundamentos teóricos que oferecem subsídios analíticos para desvelar questões circundantes às reformas educacionais, mesmo não sendo objeto de estudos do autor, quando reporta a dimensão pragmática nos usos da memória. Esta remete ao sentido da ação, geralmente mais evidente na esfera social, sejam nas interações interpessoais ou efetivadas na/pela sociedade. O "exercício da memória é seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade de abuso" (RICOEUR, 2007, p. 72), no qual figura a "memória manipulada" que possui como aspecto central a sua "ideologização". Por entendermos que na construção de uma política de educação ocorrem conflitos e negociações entre grupos de diferentes classes, disputando projetos de sociedade com interesses múltiplos e contraditórios, toma-se, associadas ao campo da memória, as categorias "manipulação" e "ideologia".

A discussão dessas categorias são trabalhadas a partir da dialética memória-promessa/promessa-memória, proposta por Ricoeur (2007), pois somente o ser humano é capaz da memória e da promessa. A memória possibilita a promessa, mas essa é um desafio ao devir, sendo necessário "se confrontar com um contrário que é para cada uma delas um inimigo que pode ser qualificado de mortal, o esquecimento para a memória, a traição para a promessa, com suas ramificações e astúcias" (RICOEUR, 2007, p. 139). É justamente quando essas promessas não são cumpridas que se estabelecem como imprescindíveis os enfrentamentos e resistências.

Nas reformas educacionais (5.692/1971 e 13.415/2017) voltadas para o nível médio, a que tudo indica, os grupos hegemônicos que atuam na elaboração das políticas educacionais mobilizam, ideologicamente, uma memória social e coletiva (HALBWACHS, 2006) que insiste na visão que estudantes do nível médio devem ter uma formação destituída de conhecimentos histórico. Uma concepção que toma como desnecessários nos currículos componentes e conhecimentos que não tenham fins instrumentais. Contudo, apesar da negação, intelectuais se contrapõem às políticas educacionais, operando no campo das resistências, constituindo uma contramemória em favor de um processo formativo pautado na integralização do conhecimento em uma articulação necessária e indissociável entre a cultura humanística e a tecnológica. Interessa, dessa forma, compreender a memória política-acadêmica de historiadores/as constituída na década de 1980. Tomando a memória enquanto recurso analítico, é possível roblematizar: qual memória existe sobre a participação dos/as intelectuais da História no

enfrentamento às políticas educacionais se pode identificar a partir da produção científica publicizada através da ANPUH no contexto de redemocratização nos anos de 1980?

3 Por um novo projeto de educação na década de 1980

Retomando o que foi pontuado na introdução, no processo de redemocratização política do Brasil, entre o final dos anos de 1970 e início da década de 1980, intelectuais de diversos campos científicos, através de suas associações acadêmicas e de classe, levantaram um intenso debate para questionar a política educacional em vigor. É nesse contexto que, ainda no ano de 1980, a ANPEd, em conjunto com a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação Sociedade (CEDES) e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) organizaram a Iª Conferência Brasileira de Educação (CBE), em São Paulo, sendo considerada na literatura acadêmica um marco de resistência no campo educacional, pois foi resultante da organização da sociedade civil (BOLETIM, 1980, p. 1).

Os participantes da Iª CBE publicaram um manifesto explicitando a articulação entre as mobilizações do campo educacional e as pautas democráticas, no qual se lê:

> [...] nosso horizonte comum é a construção de uma educação democrática que esteja de fato comprometida com os interesses da maioria do nosso povo e não apenas a serviço de elites econômicas e culturais. Cremos ainda que podemos afirmar, em nome de todos aqui presentes, que essa educação só poderá ser feita sobre os alicerces de um Estado que tenha a democracia como fundamento (BOLETIM, 1980, p. 4).

Na Iª CBE houve um esforço em superar a crítica estritamente ideológica da educação, entendendo-a "[...]como parte do movimento da sociedade brasileira concreta. Permitiu esboçar uma ligação entre os aspectos até agora tidos como meramente pedagógicos e práticos com o sentido político da ação" (BOLETIM, 1980, p. 4). As atividades tiveram como foco central articular reflexão e ação, nas quais se identificou o interesse majoritário por "assuntos pedagógicos e político-educacionais do que naqueles voltados para as reivindicações mais imediatas dos educadores ou estudantes" (BOLETIM, 1980, p. 4).

Na conferência foram tratadas questões específicas sobre o 2º Grau denunciando, através de dados estatísticos, a inacessibilidade ao ensino secundário para grande maioria da população. Representava, assim, um enorme desafio a ser enfrentado e superado, pois para os/as educadores/as o acesso à educação era vital para que as camadas trabalhadoras avançassem, especialmente pelo vínculo entre esse nível de ensino e o mundo do trabalho.

Uma das questões consensuais era o fato dos números preocupantes acerca do 2º grau possuírem uma relação inexorável com o projeto educacional elitista dos governos militares, sendo necessário apresentar uma proposta com participação social e que representasse os interesses das camadas menos favorecidas.

Destarte, o debate educacional que estava sendo mobilizado pelos/as intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001), só pode ser compreendido em sua dimensão política na defesa da democracia e da democratização das instituições que a alicerçavam. A documentação referente a Iª CBE demonstra o entusiasmo que se estabeleceu logo no início dos anos de 1980 com o reavivamento das utopias em torno de uma educação pública que fosse capaz de promover uma formação para as classes trabalhadores ascenderem social e economicamente, com uma participação política, seja através de movimentos organizados pela sociedade civil, pela classe ou outros. As ações em prol da construção de um novo projeto educacional foram intensificadas quando foi iniciada a eleição para compor a Assembleia Nacional Constituinte.

As associações envolvidas com a CBE e outras entidades fundaram o "Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e Gratuita"[282] com objetivo de "organizar uma mobilização de caráter nacional para estabelecer quais os princípios que deveriam integrar o texto constitucional e fazer dessa mobilização uma pressão direta nos constituintes[...]" (BELLONI, 1988, p. 6).

Nota-se que, dentre as entidades representativas que faziam parte do fórum, não estava a ANPUH. Efetivamente, os diálogos entre historiadores(as) e os pesquisadores(as) do campo da educação ainda eram incipientes, como se percebe na fala de Fenelon (1987, p. 17):

> quase sempre a relação parece bastante complicada, para ambos os lados. Nós, que estamos na área de História, temos alunos interessados em questões da educação, por exemplo as do próprio ensino da História [...]. Vejam que aí se revela uma concepção ainda da compartimentação do saber- que é nossa, que é dos educadores também e não faz avançar o conhecimento em nenhuma das áreas que estamos falando.

[282] O Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e Gratuita, criado em 1986, era formado por: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Confederação de Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENDE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), União dos Estudantes Secundaristas (UBES), União dos Estudantes (UNE).

Para a autora, as pesquisas dos programas de pós-graduação em História e em Educação ainda eram desenvolvidas pensando

> o saber de forma compartimentada, forma que afinal nos foi imposta pela dominação de classes, pela divisão do trabalho capitalista etc. e que vamos reproduzindo sem muito pensar ou refletir. Vejo que falta intercâmbio não apenas a respeito da produção de ambas as áreas, mas dos debates que acontecem nos dois lados, assim como também falta qualquer compreensão, ou melhores definições sobre o trabalho conjunto, sobre a pesquisa coletiva e etc. Nós historiadores, por exemplo, muitas vezes trabalhamos com temas de educação sem passar pela discussão do que está acontecendo na área da educação; ao mesmo tempo, percebo que debates da História não estão configurados como preocupações dos historiadores da educação. As questões do ensino da História, por outro lado, são às vezes discutidas com o professor de práticas de ensino de História, que é afinal um profissional da área específica: a História; e neste âmbito, não conseguimos avançar (FENELON, 1987, p. 18).

Não significa dizer que intelectuais vinculados/as à ANPUH estavam alheios aos debates que estavam sendo levantados no campo teórico educacional, afinal a disciplina História foi afetada diretamente com a implementação da Lei 5.692/1971, que transformou-a em Estudos Sociais para o 1º grau, destinando-a no 2º grau a um lugar desvalorizado diante da priorização da disciplinas técnicas no currículo.

Dentro de um processo dialético, iniciou-se diversas ações para enfrentamento da reforma. A implementação dos Estudos Sociais nos currículos nos anos de 1970 levou a um movimento de resistência a partir da articulação de um grupo de intelectuais que passaram a colocar em evidência a pauta da autonomia da História e as especificidades do conhecimento histórico no currículo escolar. Com o processo de redemocratização, a luta contra os Estudos Sociais recrudesceu e a produção intelectual em torno do debate sobre a importância do conhecimento histórico na escola básica, incorporou novas demandas, inclusive em decorrência da renovação historiográfica em andamento no período que previa redimensionar teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina. Denominando a década de 1980 como a "era do repensando", Caimi (2001, p. 43) ressalta o "[...] intenso debate em torno do ensino de história, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas, etc".

Embora o protagonismo dos/as historiadores/as vinculados à ANPUH no enfrentamento a 5.692/1971 seja inquestionável, o posicionamento político da instituição se deu diferentemente de outras entidades como a ANPEd. Enquanto a segunda associação já nasceu com compromisso político, querendo a participação na elaboração das políticas educacionais, a primeira assumiu pautas políticas a partir do

recrudescimento da legislação educacional do período da ditadura, quando incidiu diretamente em prejuízos para a formação de professores de História e seu campo de atuação profissional (MARTINS, 2000). Inclusive, o estatuto da ANPUH, artigo 3º, vetava o envolvimento da associação em manifestações políticas e religiosas, limitando-se às atividades consideradas de caráter estritamente acadêmicas: "a Associação não poderá tomar parte em manifestações políticas ou religiosas, nem tratar de qualquer assunto estranho aos seus objetivos". A revisão desse artigo 3º só ocorreu com a aprovação, não sem conflitos, do novo estatuto da instituição em 1981, em assembleia durante o XI Simpósio Nacional de História, em João Pessoa (PB), registrado em cartório apenas no ano de 1984. Martins (2000, p. 113) explica que,

> à medida em que o governo ditatorial demonstrava sua capacidade de censurar e interferir nas instituições de ensino e pesquisa, professores e pesquisadores da História começaram reivindicar que a ANPUH passasse a assumir um caráter político acentuado, visando proteger os intelectuais, e também manifestar-se de forma ostensiva no que se refere à extinção da autonomia da disciplina História no ensino de 1° grau e a inclusão dos conteúdos históricos como simples matéria dos chamados "Estudos Sociais", fruto daquela reforma.

Ao iniciar a análise das fontes, conjecturou-se que os/as historiadores/as vinculados à ANPUH, especialmente no contexto de mobilização em torno da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, e da elaboração de uma futura Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estariam em suas produções estabelecendo diálogos com as propostas que estavam sendo gestadas e problematizadas no âmbito das esferas instituídas oficialmente. Dito de outra forma, mesmo considerando que ensino de História, no Brasil, não figurava como uma área de pesquisa no início da década de 1980, estava havendo um aumento significativo de trabalhos contemplando as questões de ensino e abordando como temática a necessária revisão e reforma do currículo de História. Por conseguinte, colocou-se como perspectiva que tais produções considerassem o projeto educacional brasileiro em construção, em debate na esfera legislativa e oficial para dar mais visibilidade as funções sociais do ensino de História no processo formativo de estudantes.

Estavam em andamento propostas de reformulações curriculares no âmbito dos estados (como as de São Paulo e Minas Gerais) e municípios. Assim, houve a presunção que a reforma seria um tema em evidência nos artigos produzidos sobre ensino de História e que ainda articulasse com as pautas do projeto em construção para o nível nacional. Para além disso, diante da experiência vivenciada com os Estudos Sociais e as prerrogativas postas naquele momento para que os/as historiadores/as apresentassem suas propostas foi inesperado identificar, ao analisar os relatórios das reuniões da subcomissão

da Educação, Cultura e Esportes da Assembleia Nacional Constituinte, que se reuniu entre abril e maio de 1987, a ausência da ANPUH. Além das entidades já citadas que compunham o Fórum Nacional, foram encontradas diversas associações acadêmicas que levaram suas questões específicas para a pauta educacional como, por exemplo, a Associação Brasileira de Antropologia, a Associação dos Professores de Educação Física, Associação Brasileira de Linguística, a Associação Nacional de Compositores e Intérpretes Musicais, Sociedade Brasileira de Educação, Centro de Estudos Afro-Brasileiros, a Comissão Pró-Federação Nacional de Arte Educadores, etc. Entretanto, em nenhuma das reuniões ou audiências na subcomissão da Educação, Cultura e Esportes da Assembleia Nacional Constituinte foi encontrada a ANPUH ou uma participação autônoma de seus/suas intelectuais

Cabe, dessa forma, problematizar sobre o debate que historiadores/a estavam fazendo acerca da revisão curricular na década de 1980. Nos anais dos Seminários Nacionais quanto da RBH não foram encontrados trabalhos estabelecendo relações com as questões mobilizadas pelo campo teórico da educação, mesmo quando o artigo possuía como tema uma reforma curricular para o ensino de História. Enquanto acadêmicos do campo teórico da Educação estavam mobilizando pautas referentes a um novo projeto educacional para o país, colocando ainda questões específicas em relação ao nível médio no âmbito da História, historiadores/as estavam fazendo discussões internas sobre a disciplina, tanto acadêmica quanto escolar. A ampliação dos cursos de Pós-Graduação em História e a chegada no Brasil de uma bibliografia que havia ficado inacessível durante o período ditatorial ensejou um movimento de renovação historiográfica que repercutiu no debate que estava sendo estabelecido sobre o ensino de História. As questões versavam sobre a necessidade de repensar o currículo de História diante das novas demandas postas pelas mudanças sociais e tecnológicas em articulação com esses avanços teóricos e metodológicos. Esse debate está posto e prevalece ao tratar da reformulação do currículo de História.

A partir da análise empreendida nos anais e na Revista Brasileira de História na década de 1980, ficou evidente que as reformas curriculares em andamento em diversos estados constavam na pauta dos historiadores e das historiadoras, entretanto, circunscritas a questões específicas da História, sem avançar no estabelecimento de vínculos com o debate que estava sendo promovido por intelectuais do campo teórico da educação, posto e disputado nas instâncias que estavam elaborando as políticas públicas nacionais. Historiadores/as estavam envolvidos/as na superação dos pressupostos dos Estudos

Sociais presentes no cotidiano da escola, com ênfase em datas, fatos e personagens ditos "heróicos" da nação, elaborando propostas curriculares para o ensino de História que buscavam incorporar as revisões teóricas advindas, em maior parte, da *Nouvelle Histoire* originada da Escola dos Annales e também da História Social Inglesa, mas na análise dos artigos que trazem como objeto a reforma curricular há um silenciamento no que se refere a uma articulação entre as propostas para disciplina, em especial para o nível médio, e a nova política educacional em construção destinada à esfera nacional.

Quadro 1- Trabalhos apresentados nos Simpósios Nacionais (década de 1980)

	Título do resumo expandido	Autor
XI Simpósio, 1981	Teoria e metodologia da ciência histórica e ensino da História: uma tentativa de aproximação	Maria Efigênia Lage de Resende (UFMG)
XII Simpósio, 1983	Estudos Sociais, espécie em extinção?	Ema Júlia Massera (Departamento de História da UFRGS)
	Análise das Diretrizes Curriculares para a área de Estudos Sociais da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul	Ema Júlia Massera (Departamento de História da UFRGS)
XIII Simpósio, 1985	A retomada do ensino de História na rede municipal do Rio de Janeiro.	Francisco Alencar (ANPUH/RJ), Heloisa Menandro (SME/RJ)
	As reformas educacionais e o currículo de História	Adalgisa Maria Vieira do Rosário (UnB)
XIV Simpósio, 1987	O ensino de História nas escolas de 2º grau na Paraíba	Zeluiza Formiga e Joana Neves (UFPB)
XV Simpósio, 1989	Análise interpretativa do discurso pedagógico do professor de História	Reni Gomide e Neusa Garcia (UFAL)
	A produção historiográfica e a História ensinada no 1º e 2º graus	Selva Guimarães Fonseca (UFU)
	Revisitação teórico metodológica dos conteúdos programáticos de História no 2º grau	Arlete Vieira da Silva e Ivani Aparecida Rogatti Omura (UEM)
	O conteúdo de Estudos Sociais e a "anti-cidadania"	Eloisa Matos Hofling (UNICAMP)

	O professor de História e a qualidade do seu ensino	Elza Nadai (USP), Ana Maria Luchesi Carvalho (USP); Ernesta Zamboni (USP, UNICAMP), katia Abud (UNESP)

O quadro acima demonstra que a questão do currículo e das reformas estavam presentes nos simpósios nacionais, mas não com a projeção quantitativa colocada em expectativa no início das análises, baseando-se no momento de efervescência total em torno da construção de novos fundamentos para a formação humana, em consonância com princípios democráticos.

Na RBH, em relação aos artigos publicados sobre o ensino de História se percebeu uma menor incidência sobre a reforma curricular, mas em contrapartida, houve espaço no periódico para publicizar dois enfrentamentos no âmbito das políticas educacionais bastante importantes: o projeto de extinção dos cursos de História e a reforma curricular do estado de São Paulo.

Na seção Noticiário, na RBH n. 3, sob o título: Estudos Sociais: um problema contínuo, Glezer (1982), explica que, mesmo travando "uma luta permanente contra todas essas iniciativas de destruição do ensino de suas disciplinas, [e] eventualmente conseguindo algumas vitórias", os professores de História e Geografia foram surpreendidos novamente, em setembro de 1980, com o Projeto de Resolução que fixou "os mínimos de conteúdos e duração do Curso de Estudos Sociais com habilitação em História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil", acompanhado do parecer de autoria do Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, do CFE. A ANPUH, juntamente com outras entidades, como a Associação Brasileira de Geógrafos (AGB), fizeram uma mobilização nacional contra a proposta. As manifestações de repúdio ao projeto foram reunidas e publicadas na RBH, além do próprio documento do CFE.

Outro embate importante registrado nas páginas da revista foi a proposta de reformulação curricular para a História que a Secretaria de Educação de São Paulo apresentou. Em outubro de 1984, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) reuniu professores de 1º e 2º graus e representantes de História das diversas Delegacias de Ensino (DEs) do Estado de São Paulo para refletir acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a Equipe Técnica de História da CENP. A nova proposta curricular de História contou com a assessoria dos professores Déa R. Fenelon

(PUC-SP) e Marcos A. da Silva (USP) e Pedro Paulo Funari (UNESP). A primeira versão foi enviada aos professores da Rede Oficial de Ensino em julho de 1986 para uma avaliação crítica que forneceu elementos para uma revisão, resultando numa segunda versão, ainda preliminar (CARVALHO et al., 1986/1987). A terceira versão foi a público em julho de 1987 e ganhou grande repercussão na mídia, acusando os seus elaboradores de estarem a serviço de interesses "comunistas". Na RBH n. 14, na seção intitulada Polêmica foram reproduzidas as matérias jornalísticas referentes à reforma, bem como textos dos assessores e professores da rede que participaram da elaboração da proposta discutindo a questão.

Esse espaço na RBH conclamando para efetivar um enfrentamento às políticas educacionais permitiu a articulação de um debate nacional e é parte das vivências experienciadas e socialmente compartilhadas pelo grupo que, posteriormente, se consolidará como um campo de pesquisa, sendo portanto, um marco de memória, pois se constitui como uma referência para os pesquisadores/as da área, em particular quando surgem demandas de novos embates em favor do ensino de História.

4 Conclusões em provisoriedade

A reforma do ensino médio, Lei 13.415/2017, trouxe desafios para o campo do ensino de História, e da educação como um todo, ao recompor sob aparente mudança, um projeto educacional pautado em concepções que, pelo acúmulo teórico desenvolvido por intelectuais das diversas áreas, além de experiências concretas vivenciadas durante o período militar, amplamente investigadas por pesquisas acadêmicas com reconhecido mérito acadêmico, eram considerados como em processo de superação ou mesmo já ultrapassados. Nesse sentido, considera-se importante, a partir dos estudos de memória como recurso analítico, analisar a memória das lutas em defesa da garantia da disciplina História nos currículos. Iniciadas na década de 1970, nos anos de 1980 ganhou grande projeção, levando a superação dos Estudos Sociais e promovendo propostas de revisão curricular. Um grupo de historiadores/as pioneiros/as no interesse em investigar a História ensinada conseguiu promover grandes avanços e consolidar o campo de pesquisa em ensino de História, em um momento em que este não era entendido como objeto de investigação historiográfica. É preciso reconhecer esse momento como uma referência, um marco social, significativa para garantir a disciplina em sua historicidade nos currículos da escola básica.

Entretanto, nas fontes analisadas, há uma lacuna entre as mudanças requeridas

para o ensino de História e as disputas em torno da política educacional em nível nacional em construção no contexto da elaboração da constituição e da futura LDB. Precisava ser colocado em evidência o papel da História no currículo, respondendo à sociedade sobre a sua função social para a formação de jovens. Não se trata apenas da especificidade científica que possui, mas ampliar o debate sobre como o conhecimento histórico se constitui na totalidade, em articulação com as demais ciências para a compreensão do mundo e intervenção na realidade.

Destarte, na década de 1980, na memória política-acadêmica dos/as historiadores/as comparece uma preocupação sobre a reforma curricular, porém feita de forma nuclear no campo do ensino de História, sem debates de inserções e intervenções no âmbito da legislação, ou seja, não há interações nos artigos entre as pautas das política educacionais em construção com as propostas de reforma para o ensino de História. Dessa maneira, compreendemos essa falta de diálogo como um elemento que tem influência nas descontinuidades dos movimentos de resistência contra a fragmentação do conhecimento histórico nos currículos.

Referências

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília, 1971.

BELLONI, Isaura. Relato sobre o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e Gratuita. Boletim ANPEd, vol. 10, n. 2-3, abr.-set., 1988.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Bourdieu-sociologia*. São Paulo: Editora Ática. Coleção grandes cientistas, 1983.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias:* o ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001

FENELON, Déa. Diálogo com a História. In: *Boletim ANPEd- reabrindo um debate: produção e disseminação do conhecimento na área educacional* , vol. 9, n. 1, jan-mar., 1987.

GLEZER, Raquel. *Estudos Sociais:* um problema contínuo. Revista Brasileira de História, v. 2, n. 3, mar, 1982, p. 117-149.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere:* os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

MONTESPERELLI, Paolo. *Sociologia de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2004.

HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción; Universidad de la Concepción: Caracas; Universidad Central de Venezuela, 2004.

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

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima esses saberes*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

Aprendizagem histórica e conteúdos específicos

(GRD 9 – presencial)

Ciclos de Estudos AprendHis: aprendizagem histórica multiperspectivada

Cristiano Nicolini[283]

Desde o ano de 2022, o Grupo de Pesquisa e Estudos AprendHis (CNPq), da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), vem promovendo uma ação de extensão que consiste em Ciclos de Estudos realizados semestralmente na unidade. A atividade conta com a participação de estudantes, docentes da educação básica, pesquisadores e demais interessados no tema-eixo aprendizagem histórica em diferentes tempos e contextos.

O presente texto visa analisar os resultados das quatro primeiras edições da ação, correspondentes aos anos de 2022 e 2023. Apresentaremos os temas abordados e uma síntese das principais discussões que esses encontros promoveram, buscando pensar em ideias-chave que emergem desse encontro entre universidade e comunidade em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. A metodologia empregada nessa ação consiste no levantamento de temas de interesse dos participantes, convite a autores e envio de textos-base para leitura na primeira semana de cada mês. Na última semana desses meses, os participantes se reúnem no formato híbrido (presencial e virtualmente) para uma conversa com os autores, seguida de um momento de perguntas e considerações a partir de experiências escolares e não escolares. Nesse processo, estudantes e profissionais com variadas trajetórias e situados em diferentes momentos do processo formativo intercambiam saberes que se articulam com os temas abordados.

Os Ciclos de Estudos permitem, além disso, que as histórias de vida de diferentes sujeitos sejam ouvidas, pois o grupo parte da ideia de que as aprendizagens históricas só se constituem quando levam em conta a dimensão da vida prática (RÜSEN, 2015). Nesse sentido, compreendeemos que a academia não pode produzir conhecimento "encastelado", pois o contexto em que os historiadores atuam é fundamental para que o saber científico produza sentido nos diferentes processos de formação histórica. O texto

[283] Doutor em História/Docente FH/PPGH/ProfHistória UFG.

sintetiza e analisa, portanto, resultados prévios de uma ação ainda em construção, pensando o ensino de História para além dos espaços formais de educação, mas sem perder de vista esta importante dimensão. A escola, nesse sentido, é compreendida como espaço da vida, em que a cultura histórica multiperspectivada se faz presente e influencia nas prescrições didáticas e curriculares.

Multiperspectivas sobre a aprendizagem histórica

Os participantes dos Ciclos de Estudos AprendHis são pessoas que atuam em diferentes contextos profissionais e formativos, mas que têm em comum o interesse pelos temas relacionados à aprendizagem histórica. Letícia Mistura (2020) mapeou as matrizes teóricas que norteiam pesquisas no Brasil acerca dessa dimensão, analisando 48 dissertações e 16 teses produzidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros para identificar os aportes teóricos e conceituais, em um recorte temporal de treze anos (2005-2018). A pesquisa realizada pela autora permite visualizar a existência de três matrizes teóricas basilares dos estudos sobre aprendizagem histórica no Brasil: a Teoria da História de Jörn Rüsen, os estudos da *History Education* inglesa e uma terceira via matricial, que ela chama de "desviante", cujos estudos têm como aporte autores do campo da Educação e da Psicologia.

Tal mapeamento nos indica que, para discutirmos o tema da aprendizagem histórica em grupos de pesquisa e estudos, como é o caso do AprendHis, é necessário pelo menos reconhecer essas diferentes perspectivas, ainda que se assuma uma linha específica como norteadora dos trabalhos desenvolvidos nesses espaços de formação. Assim, na Faculdade de História da UFG podemos identificar, desde o ano de 2009, uma aproximação de pesquisadores e pesquisadoras da perspectiva da Didática da História Alemã e da *History Education* Inglesa. Nesse sentido, os trabalhos vêm se direcionando, pelo menos nos grupos onde esses docentes atuam, para as duas matrizes que predominam nas pesquisas analisadas pela pesquisadora.

Ensinar e aprender História são os processos que a Didática da História tem como objetos de investigação. A partir de debates teóricos e métodos próprios, ela analisa cientificamente essas duas competências e elabora estratégias e práticas para aperfeiçoá-las nos diferentes espaços em que ocorrem. O saber histórico, nessa perspectiva, é a síntese entre a experiência e a interpretação operadas pelo ser humano. São operações fundamentais que não podem desaparecer ou perder-se na aprendizagem e na reprodução do saber. Além desses dois componentes, a orientação e a motivação compõem o processo

de aprendizagem histórica. Não podemos, portanto, reduzir todas essas operações ao mero saber cognitivo (RÜSEN, 2015).

Mas, enfim, como podemos investigar e aplicar os resultados desses trabalhos nas aulas de História? Como acompanhar esse desenvolvimento do pensamento histórico em crianças e jovens da Educação Básica? Para isso, os Ciclos de Estudos AprendHis consideram também o campo da *History Education*, que vem investindo nessa perspectiva desde os anos de 1970, na Europa, e no Brasil desde o ano de 2003. A partir do desenvolvimento dos estudos da Educação Histórica, na Inglaterra, a tendência piagetiana de redução da História no currículo (considerava-se que essa disciplina estava longe da compreensão das crianças) foi questionada por um grupo de pesquisadores que buscou na epistemologia os argumentos para refutar a tendência que vigorava. A Educação Histórica, ao investigar como se "fabrica" essa compreensão a partir de pressupostos epistemológicos, investe largamente no uso de fontes diversas nas aulas de História. Pretende compreender como os alunos, docentes e outros sujeitos intervenientes na educação formal e informal vão aprendendo a analisar essas fontes de maneira próxima à dos historiadores (BARCA, 2017).

A partir desses dois campos específicos, mas sem perder de vista outras perspectivas e abordagens, os Ciclos de Estudos aqui analisados vêm tecendo interessantes conversas entre as pessoas que participam dessa ação de extensão. Em dois anos de atividades, é possível apresentar um breve mapeamento das discussões e de alguns desdobramentos para os estudos sobre aprendizagem histórica em diferentes tempos e contextos.

Os Ciclos de Estudos como espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão

Os Ciclos de Estudos AprendHis iniciaram após a certificação do Grupo de Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), obtida no segundo semestre de 2021. Os encontros são realizados às terças-feiras, das 14h às 17h, de forma híbrida (virtual e presencial). Para cada encontro são enviados textos referenciais que pautam as discussões, sugeridos pelos convidados das sessões, cujas leituras são realizadas como condição para a participação.

A seguir, apresentamos o cronograma de cada um dos quatro Ciclos realizados até a escrita deste texto:

Quadro 1: Cronograma do I Ciclo de Estudos AprendHis (2022)

Data	Tema	Convidados
22/2/2022	Mapeando o trajeto: as matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil	Vídeo com a autora Letícia Mistura (lançamento do dossiê da Revista História Hoje)
29/3/2022	Aprendizagem histórica inclusiva	Isabella Alves (Graduanda FH UFG); Emanoel Borges (Graduando FH UFG); Keyla Faria (Doutoranda PPGCOM UFG)
26/4/2022	Narrativas e aprendizagem histórica	Prof. Dr Jorge Luiz da Cunha (UFSM)
31/5/2022	Experiências docentes em ensino e pesquisa: qual o lugar da aprendizagem nas aulas de História?	Profa Ma. Lucília Dieguez (SME Rio de Janeiro); Profa Dra Kênia Medeiros (IFG); Profa Ma. Patrícia Jesus Silva (RME Gyn)

Fonte: https://sites.google.com/ufg.br/aprendhis/atividades?authuser=0. Acesso em: 18 fev. 2024.

Nesse primeiro Ciclo, as discussões sobre aprendizagem histórica buscaram apresentar referenciais básicos para o mapeamento dos estudos que vêm sendo realizados no Brasil e no estado de Goiás, especificamente. No primeiro encontro não foi possível contatar a autora do texto, mas o grupo leu e discutiu sobre o mapeamento realizado por Mistura (2020) e assistiu ao vídeo de lançamento do dossiê sobre aprendizagem histórica realizado pela Revista História Hoje. Nessa ocasião, a autora sintetizou a pesquisa que originou o artigo e o grupo debateu sobre a importância desse mapeamento para a compreensão do debate no Brasil. Foi possível perceber as aproximações e distanciamentos entre as diferentes matrizes teóricas e suas possibilidades metodológicas.

Nos três encontros seguintes foram discutidos temas com a presença dos autores, cujos trabalhos se dedicam a três importantes dimensões da aprendizagem histórica no tempo presente: a educação inclusiva, o conceito de narrativa e as experiências de articulação entre ensino e pesquisa na educação básica. Os textos e relatos de experiência dos convidados potencializaram a compreensão sobre as especificidades da aprendizagem que considera as diferenças entre os sujeitos. Tais abordagens permitem entender que não há um modelo pronto para ensinar e aprender a pensar historicamente, pois cada tempo e contexto exige dos professores e pesquisadores referenciais e metodologias que dialoguem com o público envolvido. Nesse processo, os convidados destacaram que há muitas camadas de subjetividades que perpassam o processo de aprendizagem histórica -

classe, gênero, raça, necessidades específicas, dentre tantos outros atravessamentos que se expressam e se (re)elaboram através da narrativa.

Quadro 2: Cronograma do II Ciclo de Estudos AprendHis (2022)

Data	Tema	Convidados
30/8/2022	Investigações sobre aprendizagem e Didática da História: metodologias possíveis	Prof. Ms. Max Lanio Martins Pina (UEG); Profª Drª Vânia Cristina da Silva (UEMS)
27/9/2022	Diferentes linguagens e aprendizagem histórica	Isadora Malveira (Graduanda FH UFG); Prof. Uilson Duarte (RME Gyn)
25/10/2022	Projetos de pesquisa em Didática e Educação Histórica	Grupo de Pesquisa CLIO (UFSM)

Fonte: https://sites.google.com/ufg.br/aprendhis/atividades?authuser=0. Acesso em: 18 fev. 2024.

Neste segundo Ciclo, no segundo semestre de 2022, os três encontros trouxeram para a cena pesquisas do PPGH UFG sobre Didática da História e Educação Histórica, experiências envolvendo diferentes linguagens no ensino de História e pesquisas desenvolvidas no Grupo CLIO, da UFSM. No primeiro momento o grupo leu e discutiu sobre as teses de Max Lanio Martins Pina e Vânia Cristina da Silva, cujas pesquisas compreendem a aprendizagem histórica em dois contextos distintos - a primeira investigou o percurso das investigações no campo da Didática da História Alemã no PPGH UFG, ao longo de aproximadamente uma década; a outra tese lança o desafio de pensar a aprendizagem histórica intercultural, cuja pesquisa foi realizada no contexto da educação escolar indígena.

No segundo encontro os convidados trouxeram suas produções a partir de contextos escolares, envolvendo a produção de narrativas audiovisuais e o uso de recurso didático-pedagógicos mobilizadores do pensamento histórico na sala de aula. Os temas evidenciaram que os pressupostos da Didática da História e da Educação Histórica marcam profundamente tais propostas de mudança no ensino de História, cujos resultados evidenciam categorias de pensamento, narrativas historicamente situadas e novos desafios para a docência na educação básica.

Por fim, o II Ciclo contou com a participação de pesquisadores do Grupo CLIO, da UFSM. A partir de diferentes propostas e contextos de investigação-ação, os convidados abriram um leque de possibilidades para a atuação docente em sintonia com a pesquisa,

abordando temas como História Local, Direitos Humanos, Antirracismo e narrativas (auto)biográficas.

Quadro 3: Cronograma do III Ciclo de Estudos AprendHis (2023)

Data	Tema	Convidados
28/2/2023	Aprendizagem Histórica pelas trilhas da Literatura	Marcos Rafael Andrade de Melo (Mestrando PPGH UFG); Lucas Ferreira Rodrigues (Mestrando PPGH UFG)
28/3/2023	Patrimônio e aprendizagem histórica	Profª Drª Cristina Helou Gomide (UFG); Profª Drª Jaqueline Martins Zarbato (UFMS)
25/4/2023	Arte e aprendizagem histórica	Ana Beatriz Bernardes (Mestranda PPGH UFG); Lara Damiani de Oliveira Estevão (Mestranda PPGH UFG); Laura Macêdo da Silva Azevedo (Egressa da FH e professora na Educação Básica de Goiânia)
6/6/2023	Aprendizagem histórica e interculturalidade	Profª Drª Paula Faustino Sampaio (UFR)
27/6/2023	Jogos e aprendizagem histórica	Prof. Ms. Adriel de Oliveira Dias

Fonte: https://sites.google.com/ufg.br/aprendhis/atividades?authuser=0. Acesso em: 18 fev. 2024.

Partindo de sugestões dos participantes dos Ciclos anteriores, no ano de 2023 foram abordados temas que dizem respeito ao cotidiano escolar em diálogo com campos de investigação em ensino e aprendizagem histórica. Assim, os encontros trouxeram autores que exploram a Literatura, o Patrimônio, a Arte, a Interculturalidade e os Jogos no processo de construção do pensamento histórico. As cinco sessões trouxeram relatos de pesquisa e experiências docentes que evidenciam a potencialidade desses cruzamentos inter e transdisciplinares, mas sem perder de vista as especificidades do conhecimento histórico. O público pode conhecer diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que nos desafiam a pensar nas conexões entre os diferentes campos do saber, evidenciando que a História com eles se entrelaça e tem muito a contribuir na interface entre ensino e pesquisa.

Quadro 4: Cronograma do IV Ciclo de Estudos AprendHis (2023/2024)

Data	Tema	Convidados
26/9/2023	Pesquisa em Ensino de História e Educação das Relações Étnico- Raciais	Márcia Santos Severino (Mestranda ProfHistória UFG); Marcella Gabrielly Duarte de Almeida (Graduanda em História UFG)
31/10/2023	Histórias do Ensino de História: Brasil e Colômbia	Yanna Mendes Oliveira (Mestranda PPGH UFG); Jeferson Orlando Garcia Mazo (Doutorando PPGH UFG)
28/11/2023	Aprendizagem Histórica e Culturas Indígenas	Profª Drª Carina Santos de Almeida (UNIFAP)
30/1/2024	Avaliação e aprendizagem histórica	Profª Drª Juliana Alves de Andrade (UFRPE)

Fonte: https://sites.google.com/ufg.br/aprendhis/atividades?authuser=0. Acesso em: 18 fev. 2024.

Por fim, no segundo semestre de 2023 foi realizado o IV Ciclo, trazendo temas imprescindíveis para uma aprendizagem histórica situada epistemológica e socialmente. Nesse sentido, perspectivas como a decolonialidade, a interdisciplinaridade e a relação entre aprendizagem e avaliação foram debatidas com os autores, cujos trabalhos tocam nesses desafios que hoje são pautas legitimadas na universidade, na escola e demais espaços em que a História é pensada e ensinada.

Considerações finais

Inicialmente pensados como espaço de atualização para estudantes e docentes pesquisadores, os Ciclos de Estudos foram assumindo dimensões não previstas. Contando com mais de 200 participantes nessas quatro primeiras etapas, percebemos que a sua importância é muito mais evidente nesse processo de aproximação entre universidade, escola e demais espaços de produção e circulação do conhecimento histórico.

Por isso, pensar a aprendizagem histórica não pode mais se restringir às disciplinas específicas da licenciatura, pois os seus desdobramentos repercutem em múltiplos espaços e sentidos, tornando-se um debate fundamental não apenas nesse âmbito da formação, mas também nos demais espaços antes vistos como separados do ambiente acadêmico.

Os Ciclos de Estudos AprendHis vêm para contribuir com essa ampliação acerca do que significa ensinar e aprender a pensar historicamente, cuja compreensão dialoga diretamente com os pressupostos da Didática da História e da Educação Histórica. Isso

não quer dizer que os estudos do campo da Pedagogia e da Educação, num sentido mais amplo, tenham sido descartados, nem mesmo desconsiderar as especificidades da cultura escolar em tais processos. Todas essas dimensões são bem vindas nessa ação de extensão e quanto mais pudermos tecer relações entre elas, mais estaremos contribuindo para uma democratização daquilo que tantas pessoas produzem no campo da História cotidianamente, e que por muito tempo foi visto como separado daquilo que se ensinava nas escolas. Ações de extensão como essa, que foi brevemente descrita e analisada no texto, podem nos desafiar a ir além, tecendo redes de colaboração entre diferentes sujeitos que pensam e ensinam histórias multiperspectivadas e não hierarquizadas.

Referências

BARCA, Isabel. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. *Intelligere* - Revista de História Intelectual, vol. 3, n. 2, out. 2017, p.1-13.

GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS APRENDHIS. Site criado e mantido pelo Grupo AprendHis/ FH UFG. Disponível em: https://sites.google.com/ufg.br/aprendhis/in%C3%ADcio?authuser=0. Acesso em: 18 fev. 2024.

MISTURA, Letícia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. *Revista História Hoje*, 2020, 9(18), 77–100.

RÜSEN, Jorn. *Teoria da História:* uma teoria da história como ciência. Curitiba: EdUFPR, 2015.

Da MPB à música laudatória: a canção popular na Ditadura Militar Brasileira e suas amplas significações

Karine de Fatima Almeida[284]
Luis Fernando Cerri[285]

1. Perspectivas teóricas para se pensar a canção trabalhada em sala de aula

Para trabalhar com a canção no ensino podemos recorrer aos conceitos de consciência histórica e cultura histórica. Ao falar em consciência histórica, acrescentamos aqui as percepções de que no cotidiano as pessoas produzem sentido histórico através das orientações do passado, bem como ao usar tais conhecimentos para projeção de futuro. A consciência histórica é um fenômeno que abrange diversos tipos de conhecimento, não ocorre unicamente de um modo, mas de diversas maneiras. No ensino de história, um dos objetivos é a construção do pensamento crítico do estudante. Tal propósito se cumpre através da aplicação prática do conceito, obtido através da interpretação do estudante, que elenca seus pontos de vista em relação a um assunto, suas relações com o passado e o trabalho com o passado a partir de práticas familiares a ele. Aqui o foco é pensar as possibilidades de um desenvolvimento crítico dos estudantes através do uso da canção, especificamente com canções de cunho laudatório e de protesto do período da Ditadura Militar no Brasil.

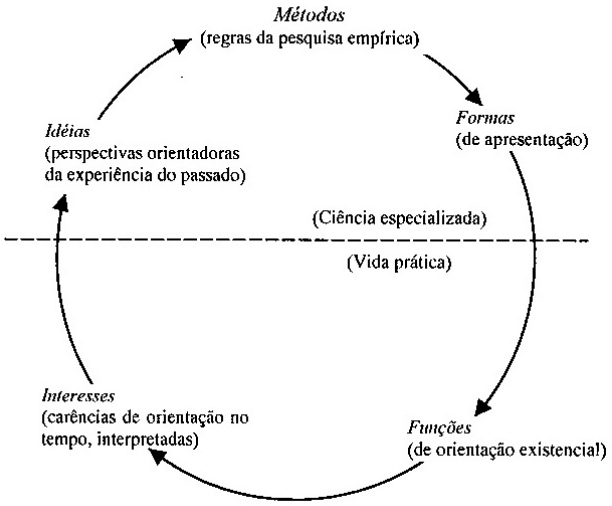
Rüsen (2001) debate o conceito de consciência histórica. Para o autor, são operações mentais necessárias para interpretar as experiências no tempo, o qual insere as ações humanas, com consequência na produção de sentido para a compreensão de si mesmo e do próprio mundo. Além disso, a racionalidade presente na consciência histórica é uma racionalidade que produz sentido, que interage no meio e delimita objetivos. As

[284] Graduanda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pesquisadora de Iniciação Científica e participante do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). Email para contato: karine.1228@outlook.com
[285] Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2000)
Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email para contato: lfcronos@yahoo.com.br

experiências humanas são carentes de orientação, mas através do olhar ao sentido histórico, os homens buscam dar sentido ao tempo, que compreende suas carências, que dá sentido a elas.

Para compreendermos esse processo que permeia a consciência e a cultura histórica, temos que entender inicialmente a matriz disciplinar da ciência histórica de Rüsen, composta por interesses, ideias, métodos, formas e funções, representada no esquema abaixo:

Figura 1: Matriz disciplinar



Fonte: Rüsen (2001, p. 35).

A leitura do esquema inicia-se pelos interesses, é o ponto de partida do pensamento histórico que se dá através das carências de orientação. Essa categoria se encontra na vida prática, no dia a dia. As ideias referem-se à organização desses dados relacionados com o passado com o intuito de construir uma orientação temporal, útil para a construção do pensamento histórico. Tal fator se dá após o início do pensamento histórico, através das ideias temos a transformação das carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico (RÜSEN, 2001, p. 30-32). Ressalta-se ainda que:

> Interesses e ideias são fatores de todo o pensamento histórico. Eles não bastam para constituir a especificidade científica desse pensamento, mas determinam uma ciência da história nos pontos em que ela se enraíza nos processos pré e paracientíficos da interpretação da experiência do tempo, em procedimentos da vida humana prática, sem os quais a história como ciência não seria possível (RÜSEN, 2001, p. 33).

Como se trata de um esquema cíclico, os métodos só constituem sentido a partir das ideias: aqui temos a busca documental e de fontes para fundamentar o pensamento histórico, além do uso das regras metodológicas da pesquisa científica, crucial para a produção da narrativa contida nas formas de apresentação, nesse caso com fim de tornar-se historiografia, ou seja, todo o processo anterior é fundamental para se obter o produto da pesquisa histórica. Por fim, as funções são o resultado dos processos anteriores que são exprimidos para a sociedade por meio da historiografia, tem por necessidade responder a carência de orientação inicial, aqui o processo científico é contido na vida prática (RÜSEN, 2001, p. 33-34).

Além disso, as funções na matriz disciplinar são importantes para o pensamento histórico na produção de identidade. Com a constante perda identitária, é de práxis da ciência da história buscar e construir identidades, de modo que se possa compreender um pouco mais de si mesmo. É através da definição sobre si/nós que conseguimos conhecer mais um pouco dos outros, já que as funções retornam para o meio social como maneira de se ter uma orientação de si no tempo presente (ASSIS, 2010, p. 28-30).

Para produzir o pensamento histórico temos que partir das premissas que circundam nosso cotidiano, é a partir das dúvidas surgidas nele que é possível por meio da busca no passado compreender um pouco mais o presente. Tais buscas são redigidas metodologicamente, as quais voltam para a sociedade em forma de historiografia para responder as dúvidas iniciais. Essa relação íntima da vida prática com a ciência fornece a busca de sentido no tempo e a compreensão da própria identidade, que auxilia na percepção de mundo de cada indivíduo.

A narrativa tem um papel central para a matriz disciplinar, pois retrata uma maneira de expor os resultados das carências iniciais, é um produto da pesquisa da consciência histórica que produz sentido. A narrativa não se limita apenas ao escrito, mas se delineia em imagens e símbolos, as finalidades aos usos dessas narrativas vão agregar determinados padrões normativos da consciência histórica (CERRI, 2011, p. 49). É por essas percepções que entendemos que a consciência histórica é uma forma de consciência humana e se aproxima intrinsicamente com a vida humana prática (RÜSEN, 2001, p. 57),

> [...] Entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

A consciência histórica retrata o cotidiano como forma de história, pois elencamos que somos sujeitos históricos e produzimos história. No caso do ensino, os próprios estudantes, ao aprimorar essa consciência, percebem cada vez mais que fazem parte da história como agentes. Quando colocamos nosso dia a dia como parte da história, acrescentamos as inquietações e carências de orientação quanto a nosso tempo, as quais procuramos sanar através de uma busca pelas experiências do passado. É essa carência temporal que nos faz interpretar o presente, que projeta o futuro. A sala de aula deve demonstrar as diferentes possibilidades de construir essas múltiplas consciências, ao permitir que o estudante se conheça e conheça o próximo, e gerar a compreensão identitária de si e do outro.

O conceito de consciência histórica abrange a vida prática, media as orientações no tempo e faz parte da cultura histórica. É a partir da cultura histórica que surgem as carências de orientação do pensamento histórico e as possibilidades de lidar com essas carências por meio da utilização da ciência da História na vida prática, o que nos leva a compreender a função do saber histórico e sua aplicação no dia a dia (RÜSEN, 2015, p. 217). A cultura histórica acata na visualização da história por diferentes perspectivas, já que a cultura é um fenômeno humano, que carrega história de diferentes temporalidades, além de ser essencial para a edificação identitária. A cultura não é única, mas múltipla, cada ser humano possui suas próprias experiências no tempo que são dispostas nos elementos da cultura histórica.

A dimensão cultural é abrangente, os meios de comunicação de massa (tv, rádio, revistas, internet, livros, cinema), produtos da indústria cultural, trazem no meio social aspectos do conhecimento histórico científico (teses, dissertações, artigos, revistas, revistas online, congressos, palestras, entrevistas, documentários etc.). A cultura histórica não é uma cultura homogênea, da humanidade ou de uma época, já que todos esses elementos da cultura não chegam a todos devido à desigualdade existente (BAROM, 2017, p. 184). Rüsen (2007) conceitua a cultura histórica como:

> [...] o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar- se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo (RÜSEN, 2007, p. 121).

Cultura histórica refere-se à interpretação do passado do ser humano, suas experiências no tempo e suas relações; esse conceito é abrangente, já que não há apenas um meio de compreender os processos históricos. Cada processo é interpretado de

diferentes modos, pois parte das experiências pessoais e únicas de cada ser humano. A constante busca por sentido e finalidade faz parte das ações humanas, cada ação possui aspectos únicos da temporalidade, intenções, objetivos, projetos etc. e a cultura histórica é composta pelos modos de interpretar essas ações, que situa no espaço e tempo (GONTIJO, 2019, p. 66).

Na aplicação prática do conceito, pensado na perspectiva de sala de aula, teremos diversas concepções de um mesmo assunto, pois as experiências e realidades de cada estudante são diversas. No caso da Ditadura Militar no Brasil, por exemplo, o estudante pode manifestar visões que ressaltam os relatos de avós compartilhados por meio da oralidade, visões que se pautam em *posts* de redes sociais, as embasadas no aspecto cultural, os que veem mais os aspectos econômicos, e até mesmo as ideias do assunto se diferenciam através das localidades.

A cultura histórica relaciona-se com diversos tipos de produção cultural, presente nas universidades, das escolas, museus e mídias, com diferentes funções, seja no meio escolar, no entretenimento, como forma de legitimação e de modo crítico. Abrange toda a coletividade presente na memória histórica, tem por função reproduzir sentido para a experiência humana no espaço e no tempo (GONTIJO, 2019, p. 71). Essa aproximação com o passado, ocorrida por diferentes meios, concede levar a história para além dos meios acadêmicos. Além disso, a verificação com diversas fontes é determinante, a ciência da história precisa ser acessível a ponto de permitir a compreensão humana no tempo.

A cultura histórica tem como dimensão a política, a qual dialoga que toda forma de organização política e institucional são construções históricas pois partem das experiências humanas dotadas de sentidos, possibilita que os seres humanos compreendam o funcionamento da política e dessa forma participem dos processos políticos no seu cotidiano (BONETE; FREITAS, 2015, p. 165).

O conceito de cultura política é visto nos anos 60 por Almond e Verba. Os autores realizaram uma pesquisa quali/quantitativa, as questões trabalhadas traziam aspectos do cotidiano e a visão política, como a política estava presente na vida pessoal das pessoas, expectativas, afeição, o sistema no todo, entre outras questões para se analisar a conexão entre a macro e a micropolítica, já que visava pensar nas relações interpessoais e como eram afetadas pelo meio político (CERRI; CERVI, 2022, p. 282). O conceito traduz as orientações e atos políticos compartilhados pelos indivíduos de uma sociedade, reflete o sistema político e suas participações no meio político, expresso por diferentes vias, como

por exemplo nos processos cognitivos, nos sentimentos e avaliações da sociedade (BAPTISTA, 2016, p. 666).

Esse conceito contém outros campos de estudo, como a história, a sociologia, a psicologia, já apresentado no campo historiográfico a partir do conceito de cultura histórica, o qual destacamos a dimensão política. O meio político aparece através de diferentes formas no cotidiano dos indivíduos, de modo direto e indireto. Cada forma atinge públicos de diferentes idades, seja pela tv, rádio, redes sociais ou até mesmo o próprio meio escolar, além do meio familiar e de outras convivências em sociedade, que auxilia no processo da formação política de cada indivíduo.

Mostra-se necessário o acréscimo desse diálogo entre o campo político e a Ditadura Militar no Brasil, pois trata de um meio de se pensar como se dá o interesse dos estudantes com a política, além de sua participação nesse campo, como seu interesse em estudar a temática da Ditadura Militar no Brasil. O aspecto político está presente constantemente no dia a dia dos estudantes, mesmo muitas vezes sem a assimilação deles. O papel do docente é ressaltar esses elementos da política no cotidiano, com o intuito de produzir interesses deles pela política ampliando sua formação crítica.

2. Análise estatística: o trabalho com as canções através da pesquisa estatística

A pesquisa realizada no ano de 2023 contou com 119 respostas, coletadas em 3 turmas de 3º ano do Ensino Médio regular do Colégio Estadual Dr. Claudino dos Santos (2 turmas) e do Colégio Dr. Epaminondas Novaes Ribas (1 turma). O desenvolvimento da coleta dos dados se desenvolveu em 4 aulas: na aula 1 e 2 foi realizado um mapeamento geral através de uma gincana com os estudantes, que trazia questões pontuais para a contextualização do período estudado, neste caso, a Ditadura Militar no Brasil, além da questão de mapeamento por meio da ficha de palavras. Nas duas últimas aulas foi realizado uma análise de duas canções – Esse é um país que vai pra frente (Os Incríveis) e Cálice (Chico Buarque), a primeira de cunho laudatório e a segunda de protesto. Ainda nas últimas aulas foi aplicado um questionário para se pensar o desenvolvimento das atividades e mais uma ficha de palavras para pensar questões voltadas a representação da Ditadura pelos estudantes. No seguinte texto apresentaremos alguns resultados do questionário e a análise das palavras mencionadas pelos alunos referente à Ditadura Militar no Brasil, essas menções referem-se após o trabalho com as canções.

Nosso questionário da pesquisa contou com questões relacionadas ao interesse no estudo da Ditadura Militar brasileira pelos estudantes. Busca-se pensar em como o nível

de interesse é ou não essencial para o processo de aprendizagem e olhar crítico dos estudantes no assunto, se esse interesse se relaciona com o interesse pela política do estudante.

Outra questão exibida é o nível de importância ao trabalhar o assunto pelos estudantes, o quão relevante é o assunto para eles e se ao considerarem importantes ou não trabalhar o assunto, além da questão pensada na importância da compreensão do tempo presente, ou seja, se apresenta as perspectivas cotidianas para pensar um conteúdo histórico, em como retratar os conceitos de cultura histórica e consciência histórica.

Desse modo, destacamos aqui a correlação entre as questões da Ditadura Militar no Brasil e o interesse pela política dos estudantes:

Tabela 1– Correlação de variáveis

			3. Qual é seu interesse pela politica?	9. Qual seu nível de interesse no assunto da Ditadura Militar brasileira?	10. Qual é o nível de importância para você ao estudar a temática da Ditadura Militar brasileira?	12. Você acha que é importante trabalhar sobre a Ditadura Militar brasileira para compreender nosso tempo presente?
Spearman's rho	3. Qual é seu interesse pela politica?	Correlation Coefficient	1,000	,209	,389**	,205
		Sig. (2-tailed)		,054	,000	,059
		N	100	86	85	85
	9. Qual seu nível de interesse no assunto da Ditadura Militar brasileira?	Correlation Coefficient	,209	1,000	,619**	,509**
		Sig. (2-tailed)	,054		,000	,000
		N	86	97	96	96
	10. Qual é o nível de importância para você ao estudar a temática da Ditadura Militar brasileira?	Correlation Coefficient	,389**	,619**	1,000	,645**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
		N	85	96	96	96
	12. Você acha que é importante trabalhar sobre a Ditadura Militar brasileira para compreender nosso tempo presente?	Correlation Coefficient	,205	,509**	,645**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,059	,000	,000	
		N	85	96	96	96

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora (2023)

Na tabela 2 é exposto a correlação entre as questões. A correlação é uma forma de análise estatística, que investiga em que intensidade e sentido uma variável se modifica em relação com a outra. No caso, por exemplo, quanto maior o interesse pela política, maior tende a ser a importância atribuída ao estudo da ditadura militar. A correlação, entretanto, não comporta estabelecer relações de causa e efeito, ou seja, não temos como saber se o valor de uma variável aumenta ou diminui porque o valor de outra variável aumenta os diminui.

Sabemos apenas que eles estão correlacionados. Segundo Damásio (2021), a descrição da correlação parte de três características: direção, significância e o grau/força. Quanto a direção, se for positiva, os valores altos de uma variável são associados aos valores altos da outra variável, assim como os valores baixos. Se for negativa, os valores altos de uma variável associam-se aos valores baixos da outra variável. Quando é nula é porque não há correlação entre as variáveis.

Na análise da significância temos $p<0,05$, ou seja, é a probabilidade de erro, pensar nessa possibilidade faz com que identifiquemos que os resultados não são aleatórios ou se são, identificaremos pelo valor obtido. No caso dos dados coletados, $p<0,01$.

Quanto a força da correlação, se lê em módulo e ignora o sinal, temos que observar os seguintes valores:

- $r = 0,10$ -> correlação fraca.
- $r = 0,30$ -> correlação moderada.
- $r = 0,50$ -> correlação forte.
- $r=1$ -> correlação perfeita

Na tabela acima, as correlações existentes entre as variáveis são positivas, há somente números positivos. Quanto à significância, é necessário encontrar-se em $p<0,01$**, temos dois dados com possibilidade de serem dados aleatórios, a correlação entre a questão 3 (Qual é seu interesse pela política?) e a questão 9 (Qual é seu nível de interesse no assunto da Ditadura Militar Brasileira?) p 0,054 e 0,059 respectivamente. Em ambas, o coeficiente de correlação pode ser considerado no intermédio entre fraco e moderado, presente em 0,209 e 0,25 sequencialmente.

A correlação entre a questão 3 (Qual é seu interesse pela política?) e a 10 (Qual é o nível de importância para você ao estudar a temática da Ditadura Militar brasileira?) é uma correlação moderada, o qual indica ser uma correlação forte (0,389), ou seja, o interesse dos alunos pela política influenciam no interesse deles pelo assunto da Ditadura Militar no Brasil, assim como encontramos a correlação (só que mais moderada) entre a questão 3 e a questão 12 (Você acha que é importante trabalhar sobre a ditadura militar brasileira para compreender nosso tempo presente?), com o coeficiente de correlação em 0,205, ambas as correlações significativas.

A próxima correlação é uma das correlações mais fortes da pesquisa, entre a questão 9 (Qual é seu nível de interesse no assunto da Ditadura Militar Brasileira?) e a questão 10 (Qual é o nível de importância para você ao estudar a temática da Ditadura Militar brasileira?), com o coeficiente em 0,619, o qual concluímos que o nível de interesse dos

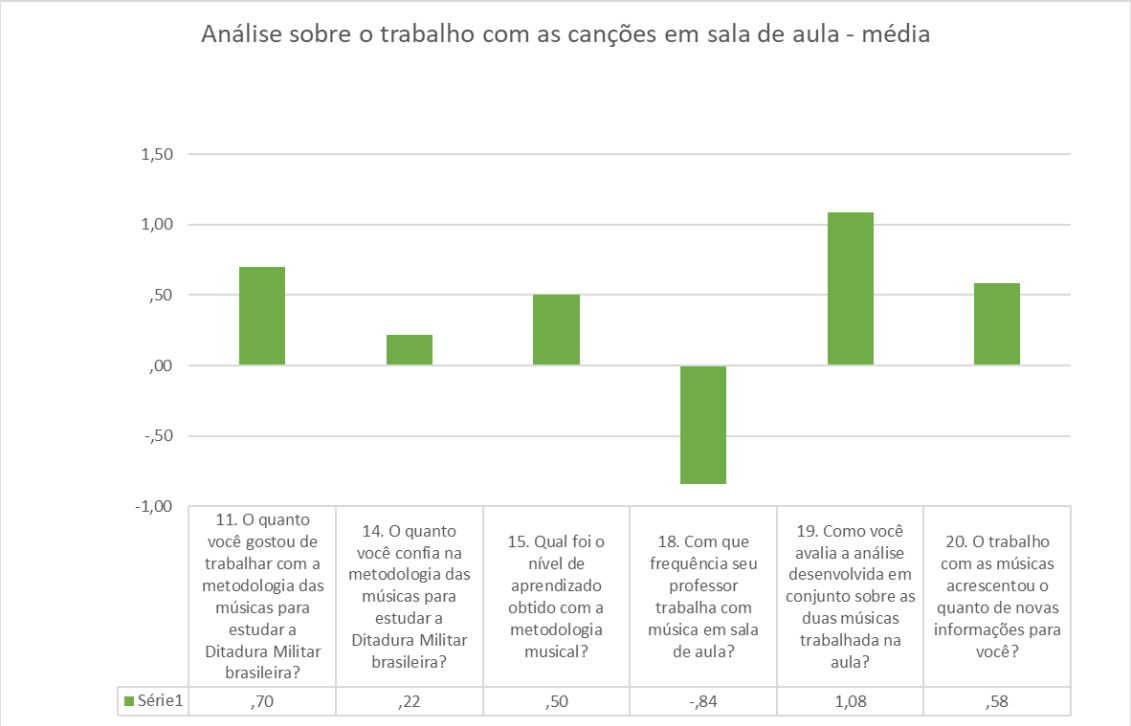
alunos na temática da Ditadura se relaciona com a importância de estudar o tema. Na questão 9 e 12 (Você acha que é importante trabalhar sobre a ditadura militar brasileira para compreender nosso tempo presente?), encontra-se em 0,509, o qual o nível de interesse influencia na importância de estudar o assunto no tempo presente.

As correlações com a questão 10 (Qual é o nível de importância para você ao estudar a temática da Ditadura Militar brasileira?) com a questão 12 (Você acha que é importante trabalhar sobre a ditadura militar brasileira para compreender nosso tempo presente?) nos mostram que ela é significativa e é a correlação mais forte da tabela (0,645), a importância em estudar o assunto para eles evidencia a importância para estudar o conteúdo no tempo presente. Essas análises de correlação admitem como cada variável pode ou não se ligar de algum modo a outra, o aspecto político se mostrou crucial para se pensar o período da ditadura, justamente por sua influência no período estudado.

A escolha de trazer a questão da importância no trabalho do conteúdo para compreender o tempo presente, concede em como se mostra presente certos valores passados que veem a ditadura como um avanço. Desse modo, as problematizações baseadas em fontes históricas fazem com que se valorize tais apontamentos no tempo presente, já que são as carências de orientação na vida prática que possibilita desenvolver a consciência histórica. Pensar o interesse e a importância dos alunos no assunto ajuda na visualização de como levar o conteúdo na sala de aula, pois os modos de apresentação exploram diferentes pontos.

No que se refere a metodologia musical, perguntamos o quanto eles gostaram de ver o assunto através das músicas, o quanto confiam nessa metodologia, o nível de aprendizado, a frequência de trabalho do professor com a metodologia, a avaliação desses em relação a análise desenvolvida e o quanto de acréscimo de informações que teve das análises desenvolvidas nas aulas. Obtivemos as seguintes respostas, que estão em média aritmética:

Gráfico 1– Análise do trabalho com a metodologia em sala de aula



Fonte: Dados organizados e coletados pela autora (2023).

A significância do emprego da metodologia musical nos mostra que eles gostaram mais ou menos (0,70), mas com tendência a gostarem da metodologia. Em relação a confiança da metodologia, tendem a confiar mais ou menos, tendendo a confiar (0,22), muitas vezes a confiança a metodologia se associa com a descrição e a observação do material. Quanto ao nível de aprendizado com as canções, aprenderam mais ou menos (0,50), tendendo a aprender por esse meio.

Essas três questões iniciais têm como intuito refletir quanto a recepção dos estudantes, consideramos de que pode haver dados respondidos de forma empática, convém refletir o desenvolvimento da atividade. Como músicas/canções muitas vezes não são trazidos pelos professores da pesquisa (com resultado em -0,84, quase nunca se trabalha), por diversos motivos, como por exemplo, limitações de tempo. A metodologia pode ter gerado um certo estranhamento pelos estudantes. No entanto, houve a participação na análise em sala de aula, em que cada um compartilhava suas ideias. Em relação à análise, os respondentes avaliaram como positiva (1,08) e consideraram "bastante" o acréscimo de informações sobre o assunto (0,58).

A atividade com as canções possibilitou explorar alguns temas da Ditadura Militar brasileira que apareceram nas canções, por ser duas canções de temáticas e perspectivas

distintas, a comparação das fontes foram úteis para explanar questões postas anteriormente. O uso da repetição das canções ajudou a identificar com clareza do que se tratava cada uma delas, principalmente na mudança no tom da canção, como em cálice, por exemplo. As canções podem ser vistas como narrativas, devemos associar ela ao processo do desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen (2001) aponta que:

> Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário imobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente ou passado mediante o movimento da narrativa. A mera subsistência do passado na memória ainda não é constitutiva da consciência histórica. Para a Constituição da consciência histórica requer-se uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica) (RÜSEN, 2001, p. 63-64).

A canção popular retratada em sala de aula é capaz de proporcionar o desenvolvimento da consciência histórica, a interpretação dela alude o período de produção (no passado), mas que consegue produzir leituras para o tempo presente, um meio de sanar carências de orientação temporal existentes no desenvolvimento da consciência histórica. É válido considerar que a interpretação do artista em relação a sua produção pode ser distinta a outras pessoas, pois cada um elabora suas percepções acerca de um assunto, que correlaciona com as representações construídas com o contato social.

Por fim, nossa última análise será na questão "Liste as 7 palavras que te faz compreender a ditadura militar brasileira (1964-1985)", obtivemos 61 respondentes que resultou em 452 palavras mencionadas, desse número, destacamos as 25 palavras mais frequentes:

Tabela 2 – Palavras mais citadas

Palavras mais citadas	Frequência		Palavras mais citadas	Frequência
censura	25		milagre	7
regime	16		resistencia	7
violência	15		segurança	7
poder	15		antidemocrático	5
armas	14		corrupção	5
militarismo	14		desaparecimento	5
autoritarismo	12		eleições	5
perseguição	12		fechamento do congresso	5
tortura	12		patriotismo	4
golpe	11		rebelião	4
opressão	9		música	4
repressão	9		manifestações	4
congresso	9			

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora (2023).

As palavras citadas se assemelham com a primeira coleta, “censura” ainda é a mais citada – 25 menções, regime em segundo com 16, aparece violência, tortura, golpe, opressão, repressão, patriotismo que aparece na primeira menção deles. Pensar no enfoque dado a algumas características desse período é importante, já que é necessário ressaltar o que houve justamente para evitar que se ocorra novamente, como a memória em relação à Ditadura Militar ainda é mais recente, ressaltar um assunto sensível, mesmo com dificuldades, é crucial para mostrar a necessidade de não se esquecer.

As palavras citadas pelos estudantes muitas vezes apareceram nas análises das canções, como por exemplo a palavra patriotismo, quando foi analisado a canção “Esse é um país que vai pra frente” – Os Incríveis, outras palavras foram comentadas durante a gincana, no caso sobre o fechamento do congresso ocorrido na Ditadura Militar, além da resistência que apareceu na canção cálice e foi comentada durante as aulas.

Apresentamos uma nuvem de palavras para visualizar a proporção das palavras mais ditas e as menos mencionadas, o número de palavras nessa questão é menor de que a discutida no capítulo 2, mas se mostram relevantes visualizar que a compreensão dos estudantes acerca da Ditadura tem trazido diversos elementos críticos.

Figura 1 – Nuvem de palavras



Fonte: Dados coletados e organizados pela autora (2023).

A semelhança entre as duas nuvens é grande, apesar de que há palavras nessa segunda parte, ressaltou as palavras militarismo, violência, censura, perseguição e autoritarismo. Os alunos evidenciaram as diversas características da Ditadura, como por exemplo as eleições indiretas existentes na época, a falta de direitos (a nuvem de palavras separou as duas palavras). A questão da pobreza entra em contraposição ao debater o milagre econômico, citado por eles e comentado em sala de aula.

A questão da resistência que houve na ditadura militar, principalmente pela classe artística, citada através da música na figura acima, que aparece em uma frequência menor, é necessário enfatizar que houve a resistência na Ditadura e a sua relevância para compreender esse momento, do porquê censuravam letras de artistas como Chico Buarque por exemplo (citado na primeira nuvem de palavras). Os alunos citaram, mesmo em menor escala, a questão da corrupção existente no período ao qual levantamos problematizações no decorrer das aulas.

Trabalhar as representações sociais dos alunos permite visualizar traços do cotidiano presentes no meio estudantil, já que as representações são influenciadas pelo meio social e pelas comunicações com a sociedade, de modo a englobar a vida cotidiana e o senso comum, além de fortalecer as relações sociais pela familiaridade existente com o outro (MOSCOVICI, 2007, p. 8). Essas trocas de conhecimentos concebem na visualização da cultura do outro e agregam a sua própria cultura, tornando o ambiente mais empático e respeitoso.

Por fim, o emprego da canção popular possibilita traçar relações com o contexto histórico de produção, pensar as motivações do artista, a instrumentalização da canção e os elementos textuais presentes na letra. Desse modo, é possível obter outras informações acerca de um assunto, a análise pode variar de pessoa para pessoa, pois ao ler um documento histórico muitas vezes e divulgar opiniões e sentidos próprios, assim como a leitura do artista em relação a sua produção, como consequência a geração de novas informações. Analisar um material é um processo longo, com repetições, mas que contribuiu para o olhar de mundo do estudante, traçando seu caminho para um desenvolvimento de pensamento crítico com base nas suas experiências cotidianas e o olhar para o passado.

Referências

ASSIS, Arthur. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução.* Ed. UFG, 2010.

BAROM, Wiliam Carlos Cipriani**.** Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. *Albuquerque: revista de história.* vol. 9, n.º 18. jul.-dez. de 2017, p. 160-192.

BAPTISTA, Leonardo. O conceito de cultura política: das origens na ciência política norte-americana à historiografia contemporânea. In: V Encontro Internacional UFES/ Université Paris-Est, 2016, Vitória. **Anais do V Encontro Internacional UFES/ Université Paris-Est**, 2016. v. 5.

BONETE, W; FREITAS, R. Cultura histórica, consciência histórica e identidade: Contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente. *Revista Labirinto*, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, p. 156-176, 2015.

CÁLICE. Intérprete: Chico Buarque, Milton Nascimento. Compositor: Chico Buarque, Gilberto Passos Gil Moreira. *In:* CHICO Buarque. Intérprete: Chico Buarque. *[S. l.]:* Philips Records, 1978. 1 disco vinil, lado A, faixa 2, (04m).

CERRI, L. F.; CERVI, E. U. Socialização histórico-política de jovens brasileiros: existe relação entre concepções de História e posicionamento político? *Diálogos*, v. 26, n. 1, p. 280-300, 16 abr. 2022.

CERRI, L. F. *Ensino de História e consciência histórica*: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. v. 1. 136p.

ESSE É UM PAÍS QUE VAI PRA FRENTE. Intérprete: Os Incríveis. Compositor: Heitor Carillo. *In:* DISCO de Ouro. Intérprete: Os Incríveis. *[S. l.]:* RCA Victor, 1977. 1 disco vinil, lado B, faixa 7, (02min 03s).

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Dias de Oliveira. (Org.). *Dicionário de Ensino de História.* 1 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 66-71.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais*: Investigações em Psicologia Social. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Pscometria.online. O que é Correlação de Spearman? Pscometria.online, 2021. Disponível em: https://psicometriaonline.com.br/o-que-e-correlacao-de-spearman/. Acesso em 5 nov. 2023.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, 194p.

RÜSEN, Jörn. *História Viva*: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, J. *Teoria da História*: Uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Ensino de História: campo, teorizações, diferença

(GRD 10 – presencial)

A "Terra da Liberdade" e a liberdade do saber: Ensino de História, Negritudes e Oralidades em Benevides - Pará

Elizabeth Braga de Souza[286]

1. A Memória Histórica de Benevides e seus lugares de memória

Talvez poucos já tenham ouvido falar que Benevides foi um "Quilombo abolicionista". A história oficial pouco trata deste tema, a não ser as pesquisas historiográficas que se debruçam sobre o estudo da abolição e do processo migratório (europeus e nordestinos) para a colônia de Benevides, na segunda metade do século XIX.

A pesquisa de Edson Barboza (2013), apresenta a rede de contatos existente entre negros em fuga e alguns colonos, sobretudo os cearenses, no núcleo colonial de Benevides. Conforme Ana Carolina Cravo (2014), um telegrama enviado no dia 05 de julho de 1884 ao chefe de polícia da Província evidencia a preocupação das autoridades policiais e do poder público com as fugas para a colônia:

> O telegrama demonstra uma preocupação a crescente quantidade de escravos fugidos e reunidos na localidade, ainda que haja uma incerteza quanto à exatidão do número, pois se fala em torno de 30, 40 ou mesmo mais que 60 escravos refugiados em Benevides, o que, para um núcleo com habitantes girando em torno de 2.000 pessoas a presença de 60 escravos foragidos representava cerca de 3% da população. (CRAVO, 2014, p. 48)

Situações como as descritas acima não são contadas nas escolas ou apresentadas durante os festejos da abolição da escravatura em Benevides. Em contrapartida, o município é referência histórica na "libertação" dos negros escravizados. O poder público local valoriza esta memória organizando festejos anuais em 30 de março.[287] Por outro lado, pouco discute a importância de uma Educação das relações étnico-raciais.

---

[286] Especialista em Tecnologias na Educação pela PUC-Rio. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista CAPES. Professora de História na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). E-mail: beth.tec.nte@gmail.com

[287] As comemorações acontecem durante o feriado municipal, legitimado pela Lei nº 7.619/12, aprovada no dia 18 de abril de 2012, que instituiu o "Dia da libertação dos escravos na Amazônia", tendo o dia 30 de março como marco comemorativo no calendário municipal.

Sobre a história local são explorados, sobretudo, os feitos das autoridades políticas em que são valorizadas as histórias das famílias tradicionais, descendentes dos primeiros colonos europeus que foram assentados nestas terras (SIQUEIRA, 2014, p. 329-362). Abdias do Nascimento observa que "a orientação predominantemente racista da política imigratória foi outro instrumento básico nesse processo de embranquecer o país". (2016, sem numeração de página).

As leis de imigração parecem ter diminuído as preocupações da elite branca em relação a proibição da entrada de negros africanos em terras brasileiras. Também Wlamira Albuquerque (2009), encaminha essa discussão quando enfatiza que "os membros da seção de justiça do Conselho de Estado criavam artifícios jurídicos para impedir que qualquer homem de cor pudesse imigrar para o Brasil". (ALBUQUERQUE, 2009, p. 46)

O Estado pretendia trazer os estrangeiros europeus por considerar que sua força de trabalho era mais qualificada e sua cultura superior. Citamos aqui, o trabalho de Augusto Leal (2008) que, ao estudar a capoeiragem se debruça sobre o sentido dado pelo Estado às pessoas que viviam no Pará na segunda metade do século XIX. Segundo ele:

> O estado estaria sofrendo uma severa crise de escassez de mão-de-obra devido ao fim do trabalho escravo. Paralelamente, as camadas proprietárias, enriquecidas pela economia gomífera, pressionaram os poderes públicos a fim de disciplinar as práticas culturais da população pobre. Dessa forma, é principalmente dentro dos discursos de repressão à vagabundagem que encontraremos referências à capoeira paraense, mas não exclusivamente. (LEAL, 2008, p. 23)

As considerações de Augusto Leal evidenciam que não era interessante para o poder público utilizar a mão-de-obra local, formada por negros, indígenas e mestiços, porque considerava-a cheia de vícios. O autor mostra que o Estado descrevia as pessoas menos favorecidas que viviam aqui como vadias e vagabundas.

E onde estão os sinais da presença branca sobrepujando outros grupos étnico-raciais? Basta circular pela cidade de Benevides para ver as marcas deste poder expressas em seus lugares de memória. Integrando esse cenário, a escola estudada pode ser analisada como parte de um engendramento que move, num ritmo imperceptível, comportamentos e ideias moldadas por um poder que se dilui nas múltiplas relações sociais.

É nela que está parte dos sujeitos que transitam pela cidade e que recebem os ensinamentos, direta ou indiretamente, a respeito desta história que envolve a "Terra da Liberdade". Quando circulam pela cidade, veem sua história materializada em prédios antigos, nomes de ruas, avenidas e travessas, praças e monumentos. São lugares de

memória que não permitem que o passado seja esquecido. Pelo menos aquele passado cuja representação foi construída para garantir a manutenção do poder nas mãos de quem sempre o possuiu.

Segundo Pierre Nora (1993), os espaços materiais ou imateriais, "[...] nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais" (1993, p. 13). Entende-se que ao erguer os espaços de memória, o poder público local quis fortalecer uma memória coletiva oficial que se pauta na glória das autoridades políticas, doadora da liberdade dos escravizados.

Por outro lado, Nora (1993) desperta o interesse por uma História que não está apenas nos lugares de memória oficiais, mas também nas memórias da periferia, nos arquivos privados, entre os sujeitos marginalizados e que não foram trazidos à História oficial. Estes sujeitos foram atrelados à memória colonial que "configura-se em um projeto que busca, muitas vezes, silenciar a produção de seus saberes e resistências, posto que os representa exclusivamente como herdeiros dos escravizados". (CAMILO, 2020, p. 21).

Ricoeur chama esses silenciamentos de abusos de esquecimento. Eles são exercitados pelo poder que é uma ação que compromete a construção de identidades entre determinados sujeitos históricos (RICOEUR, 2007, p. 94). Vê-se, neste sentido, que os recortes do passado e a escolha do que deveria ser lembrado, consolidou uma memória de orgulho, entre muitos moradores, de terem sido os primeiros a conceder a liberdade aos seus escravizados. Ao mesmo tempo, as simbologias representativas desta memória foram sendo confeccionadas. Adiante, vamos ver como esta memória se materializa na escola.

2. A escola, os apagamentos e os desafios para a efetivação da Lei nº 10.639/2003

Para adentrar no espaço escolar, precisamos primeiro conhecer o lugar da pesquisa. Benevides é um município da região metropolitana de Belém que fica localizado às margens da BR 316. Está distante da capital cerca de 28 km. O ponto de partida desta pesquisa é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Cenecista François Paul Begot, localizada no bairro central do município.

Entendendo que os sujeitos sociais que a integram refletem a identidade histórica que foi construída sobre o passado abolicionista do final do século XIX, a escola pode revelar-se como um dos pilares que sustentam a persistência da memória que aprisiona as

pessoas negras ao passado escravista e rende homenagens às pessoas brancas, ocupantes de lugares de privilégio.

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) não identificou referências diretas à Lei 10.639/2003 ou quaisquer discussões concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais. Também estão ausentes projetos voltados para comemorações em marcos históricos como "A Abolição da Escravatura em Benevides", em 30 de março, e o "Dia da Consciência Negra", em 20 de novembro.

A ausência de atividades e ações que aproximem os estudantes da escola talvez explique a desistência e abandono escolar dos alunos da EJA. Não é somente não saber conciliar estudo e trabalho. Na entrevista feita com a secretária da escola, perguntamos sobre quais motivos os estudantes apontam para desistir de estudar. A resposta foi a seguinte:

> Além da questão do trabalho, vem a questão de constituir família. Mesmo sendo muito jovens, com 15 anos você já pode estudar à noite. Então, muitos deles, principalmente meninas, engravidam e desestimula totalmente a questão estudantil. (ENTREVISTA REALIZADA COM SECRETÁRIA DA ESCOLA FRANCISCA SILVA, 2023)

Vimos, por meio da entrevista, que muitas razões fazem os estudantes se afastar da escola. Os motivos expressam vidas marcadas pela desigualdade racial e falta de um ensino pautado em suas necessidades reais de aprendizagem. A Lei 10.639, poderia atravessar os conteúdos escolares e discutir questões sobre os motivos dessa exclusão social. Mas, o que notamos é que essa modalidade de ensino é preparada apenas para ocupar um lugar no mercado de trabalho.

Para compreender por que não existem referências à Lei 10.639/03 no Projeto da escola, estudamos os textos normativos do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Nos detemos às informações referentes ao Ensino Fundamental porque a turma envolvida na pesquisa pertence a esta etapa de ensino. A partir de aspectos analisados no DCEPA, retomamos os estudos do PPP da escola. No documento, não fica claro qual formação a escola pretende dar aos sujeitos da aprendizagem. Quanto aos seus objetivos, evidencia-se que:

> A elaboração deste documento justifica-se pela necessidade de se refletir, discutir e redimensionar as ações da escola e o fazer pedagógico sobre a perspectiva daqueles que atuam diretamente no espaço educativo: aluno, pais, professores, funcionários, enfim comunidade escolar. Este processo de construção favorece a autoavaliação, a reflexão e a tomada de consciência de aspectos velados que permeiam as relações estabelecidas na escola e que

> influenciam na visão de homem e sociedade que se pretende formar. (PPP, 2022, p. 4)

Percebemos que o termo “aspectos velados” não esclarece sobre quais problemas a escola deve combater ou promover mudanças em suas ações pedagógicas como forma de enfrentamento. Fica implícito que determinadas atitudes, que não são nominadas, podem ocorrer na escola e refletir na vida social dos sujeitos que estão em processo de escolarização. Se o PPP “foi elaborado em cima das bases legais que orientam todo o processo educacional vigente em nosso País.” (PPP, 2022, p. 4), então, o indivíduo que a escola pretende formar é o “bom cidadão”.

Para alcançar este objetivo, a proposta curricular procura assegurar as aprendizagens essenciais, determinadas na BNCC e no DCEPA, fazendo referência ao conhecimento trazido pelos estudantes de suas experiências socioculturais. No entanto, amarra a ideia de que pretende desenvolver competências e habilidades que os preparem para continuar aprendendo, buscando soluções criativas para os desafios do mundo. A obediência às Diretrizes Nacionais pode ser percebida no texto seguinte:

> A proposta curricular busca o desenvolvimento sistemático de competências e habilidades para que o estudante possa apropriar-se dos conhecimentos acadêmicos, aprimorando, dessa maneira, sua capacidade de aplicar os saberes na resolução de problemas do cotidiano. (PPP, 2022, p. 21)

Fica claro o alinhamento entre os três documentos normativos que regem a educação, do âmbito nacional ao municipal. Ainda que mencionem o respeito às identidades e cultura local, os documentos concordam que é necessário estabelecer uma linha educativa que tenha na ciência e no conhecimento científico sua referência e que sejam cultivadas ideias e comportamentos adequados à vida em sociedade.

Isso destoa do perfil do público atendido que, conforme é observado no texto, “atende um público variado, com rendas variadas, mas que na sua maioria são famílias que têm no trabalho autônomo e bolsa família suas principais fontes de renda” (PPP, 2022, p. 20). As condições socioeconômicas das famílias dos estudantes que frequentam as turmas diurnas e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do turno da noite são mínimas, tendo nos auxílios governamentais sua principal fonte de renda.

Tendo como fio condutor a compreensão dos rearranjos orquestrados pela memória oficial sobre o apagamento da participação dos negros nas narrativas abolicionistas e pós-abolicionistas, entendemos que a escola e seus instrumentos legais e organizativos de um saber instituído pelo Estado, contribui para a consolidação de uma

memória que excluiu grupos étnico-raciais que foram e são ativos no erguimento do município, em todos os seus aspectos.

Miranda (2017) descortina esse poder invisível da branquitude identificando-o como um campo complexo e ordenado que torna o racismo uma rede estruturada que, inclusive, passa pelo campo educacional de forma despercebida. A estratégia deste sistema de poder é normatizar as desigualdades e massificar, também pelo ensino, que o sucesso é mérito de quem luta e trabalha. Conforme o autor:

> É a partir dessa estrutura que a branquitude opera. Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como o normal [...]. Se a situação do não branco é de injustiça, logo a ideia de mérito é acionada como justificativa. (MIRANDA, 2017, p. 55)

Em sua dissertação de mestrado, Evelyn Oliveira (2022) faz uma reflexão sobre o apagamento das pessoas negras da História oficial de Benevides. Começamos as análises por ela porque é pertinente lançar um olhar sobre um conceito que traz no contexto de sua pesquisa: o "racismo por omissão" (2022, p. 28). Segundo a pesquisadora, este tipo de racismo se manifesta pelo silêncio, ou seja, pela arquitetura do esquecimento das histórias produzidas pelas pessoas negras. Neste aspecto, as sutilezas racistas passam despercebidas e se confundem com outras práticas de discriminação.

A ideia de dissimulação raciológica, trazida por Wlamyra Albuquerque, complementa a argumentação de Evelyn Oliveira (2022). Essa ideologia de branqueamento, tão discutida a partir do final do século XIX, acaba se mantendo atualmente sob a roupagem de um racismo dissimulado ou omisso. Evelyn Oliveira (2022) também estabelece pontos de contato entre esta prática e a ideologia da democracia racial, ainda tão presente na nossa sociedade. Sobre isso, ela denuncia que:

> Além disso, o racismo por omissão tem a ver com o mito da democracia racial, ideologia que fora forjada como proposta da explicação para a unidade nacional, a qual escamoteia o seu fundamento violento ao negar e, portanto, omitir a existência de racismo, ao dissimular que somos uma sociedade de iguais, em que todos, brancos e negros, gozam dos mesmos direitos. (OLIVEIRA, 2022, p. 28)

Em suas análises, mostra que ao manter essa arquitetura de poder, em que as discussões sobre racismo são evitadas, os grupos brancos que dominam as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, conservam seus privilégios inabaláveis e a luta antirracista fica comprometida. Assim, "As discussões em torno da invisibilidade que

algumas pessoas brancas demonstram sobre os próprios privilégios raciais são constantes e desafiadoras". (MIRANDA, 2017, p. 46)

Vimos que a branquitude se cerca de mecanismos para tornar seu poder legítimo e inquestionável. Elementos de racismo estão presentes nas estruturas educacionais e nem nos damos conta disso. Por exemplo, quando ignoramos os problemas que nossos alunos levam para a escola, e que muitas vezes resultam da exclusão racial, ou quando nos colocamos fora das discussões antirracistas, estamos colaborando, junto com a escola, para a manutenção do racismo estrutural. Müller e Cardoso (2017) destacam que:

> É no privilégio de ser branco que se esconde a base para manutenção desse status quo, tendo em vista que ele se sustenta por um tripé de mazelas sociais que afetam negativamente a identidade negra na sua totalidade. Fazem parte desse tripé: a construção negativa de subjetividades individual e/ou coletiva; a negação de direitos para negros; e a descaracterização da discussão racial. (MÜLLER E CARDOSO, 2017, p. 70)

Sabemos que o processo de escolarização e o ensino de história ainda carregam em seus currículos velhas estruturas de poder. Sobre isso, Adichie (2019) assinala que o poder atravessa as sociedades, determinando o que deve e o que não deve ser contado. Devemos questionar este poder que ainda perpassa os nossos currículos escolares. Perguntar por que temos que ensinar isto e não aquilo. Sobre esta questão, a autora diz que:

> É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer "ser maior do que outro". Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. (ADICHIE, 2019, p.11)

É no aspecto de quebrar esse poder que entra a Lei 10.639/2003. Ela permite uma discussão sobre a superação das desigualdades que ainda marcam as relações sociais, atravessadas pelo tema da racialização. Com afirma Gomes (2011), a Lei não se refere a uma legislação voltada apenas para os negros e negras. Ela possui uma amplitude nacional sendo obrigatória a sua execução em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas.

Mesmo trazendo o sentido de determinação jurídica, ainda é comum muitas escolas se omitirem deste dever. Como assinala Bittencourt (2018), estas alterações encontram recusa "em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica" (BITTENCOURT, 2018, p. 142). Segundo Gomes:

> [...] dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais etc. (GOMES, 2011, p. 116)

Como diz Gomes, tem sido um desafio tornar real, no chão da escola, a superação de práticas racistas pelo fato de não haver comprometimento com sua efetiva aplicação e aderência às atividades cotidianas de sala de aula. Assim, será possível superar o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades. Sobre esta questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trazem as seguintes determinações:

> A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecese que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2004, p. 17)

O documento destaca a necessidade de ampliação do currículo para a discussão das "contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia". (BRASIL, 2004, p. 17). Para ampliar essa reflexão no âmbito do ensino de história, nos aproximamos de Grimberg, Abreu e Mattos (2019) que apresentam suas experiências de pesquisa em história oral e projetos de história pública em comunidades quilombolas do Rio de Janeiro.

As considerações das pesquisadoras são importantes porque nos ajudam a refletir sobre estratégias que podemos pensar para tornar viável a aplicação da Lei 10.639/03 na sala de aula e no ensino de história. Elas apontam possibilidades do envolvimento da escola com os saberes e experiências afro-brasileiros viabilizando contatos com grupos culturais e políticos negros.

O advento da Lei, conforme Grimberg, Abreu e Mattos, provocou a necessidade de "atuação de professores de história no fortalecimento da diversidade étnico-racial e cultural e no combate ao racismo" (2019, p. 18). As pesquisadoras asseveram que esta atuação deve vir associada a um "diálogo com a incorporação de interpretações sobre a escravidão e o pós-abolição que levem em conta o protagonismo da população negra" (2019, p. 18).

Merece atenção o direcionamento que as pesquisadoras dão aos estudos, enveredando pela história oral. O ponto de partida foram as histórias do tempo presente e as memórias trazidas por meio de entrevistas. Esta metodologia pode reconstruir memórias do pós-abolição, perdidas ou pouco conhecidas no município de Benevides. Além disso, as vivências contadas pelas pessoas entrevistadas pelos alunos poderão servir de base para uma reflexão sobre suas raízes identitárias.

Os desafios que nos atravessa para incentivar a escola a abraçar a Lei 10.639/03 também está presente nos relatos de Grimberg, Abreu e Mattos. A predominância de uma história única na sala de aula reforçava o fracasso das pessoas negras. Sobre esta situação, as pesquisadoras dizem que:

> Nos debates historiográficos e no ensino de história ainda predominava a perspectiva de uma história única do pós-abolição. Ou seja, uma história contada apenas a partir da experiência da marginalização, que realçava o despreparo, o fracasso, a criminalização e a inferioridade dos libertos após o fim da escravidão, reforçando estereótipos racistas e visões centradas no protagonismo de personagens brancos na história. (GRIMBERG, ABREU E MATTOS, 2019, p. 23)

Segundo elas, não havia referências às realizações da população negra, sobre seu poder criativo de sobrevivência, ou seus saberes ancestrais. O desejo de tornar visíveis estas histórias é que fortaleceu a imersão na pesquisa oral. Acreditamos que para efetivar a Lei 10.639/03 no chão da escola precisamos, igualmente, buscar nas narrativas orais suporte para a visibilização das memórias negras. Ao mesmo tempo, precisamos deslocar nosso olhar de uma história única e eurocentrada para lançar luz a aspectos importantes da história da população negra no pós-abolição.

3. Proposta de ensino antirracista a partir da produção de uma cartilha didática

Resultou deste estudo uma cartilha didática que reúne informações sobre a história da abolição em Benevides que, ao mesmo tempo, dialoga com os desafios de ser negro na contemporaneidade. Valorizar os saberes e as lutas das pessoas negras é uma forma de fazer valer a Lei nº 10.639/03, aproximando-a do currículo escolar.

Com base nas evidências de que nossa escola pesquisada não possuía um projeto de valorização da história e da cultura da população negra e de que nossos alunos da EJA pouco sabiam sobre o tema, elaboramos um projeto de ação com o título "*Memória e oralidades: edificando identidades no município de Benevides*" e o apresentamos à direção da escola.

A compreensão do conceito de negritude foi importante porque nos direcionou na construção de nossas metodologias de ensino. Conforme Munanga (2019) "A *negritude* e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental 'branco' reuniu sob o nome de negros" (2019, p. 19).

Compreender que a negritude consiste nesta tomada de consciência sobre a "negação da humanidade pelo mundo ocidental" (MUNANGA, 2019, p. 19) é o primeiro passo para construir pontes de solidariedade entre os estudantes que, muitas vezes, não se reconhecem como negros por causa do discurso racista que os colocam em condição de inferioridade em relação às pessoas brancas. Fortalecer esses laços contribui para as lutas antirracistas, a começar pela escola. Como destaca Munanga:

> A *negritude* torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Vista desse ângulo, para as mulheres e os homens descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana faz parte do processo do resgate de sua identidade coletiva, a *negritude* faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade. (MUNANGA, 2019, p. 19)

Mas, estimular neles o sentimento de negritude tem sido uma tarefa árdua porque estamos lidando como um racismo estrutural consolidado historicamente. Vimos que os privilégios de uma branquitude local apagam os protagonismos das pessoas negras ao longo da história. Os lugares ocupados por brancos e não-brancos são desiguais marcados por uma história que heroiciza as elites dominantes. Quebrar esse paradigma exige um audacioso alargamento do currículo escolar, com aproximação da Lei 10.639/03, para fundamentar as ações antirracistas desenvolvidas com o envolvimento dos estudantes.

Neste sentido, decidimos começar as atividades pela sensibilização dos alunos. Utilizamos a aula expositiva como método de ensino para apresentar os resultados do último censo populacional 2010, do IBGE. A partir daí, encaminhamos estudos sobre alguns conceitos importantes como racismo estrutural, discriminação racial, preconceito racial e lua antirracista. De forma geral, os estudantes entenderam o racismo como uma prática hedionda e criminosa.

Nas aulas seguintes, iniciamos um estudo sobre os lugares de memória e seus sentidos nos dias de hoje. A atividade de campo foi importante, pois os alunos circularam pela cidade encontrando nos lugares de memória referenciais para compreender sua própria história. Segundo Bittencourt (2008), este tipo de atividade contribui para a

ampliação de suas percepções sobre a pluralidade cultural e étnico-racial que existe em nosso país. Neste caso, os lugares de memória visitados expressam o pensamento do poder público, representado por uma elite dominante.

Para quebrar essa visão de história única, retomamos a abordagem de fontes históricas não escritas, destacando a importância das memórias orais. Pedimos aos alunos que, ao longo das visitas, fizessem registros fotográficos, conversassem com pessoas sobre os espaços visitados, procurando saber sobre seus sentidos.

Para dar prosseguimento às atividades, pensamos em transformar a sala de aula em um espaço de produção criativa, com estudantes seguros de suas opiniões e capazes de produzir com liberdade. Assim, seria possível nos aproximar da ideia de comunidade de aprendizado (HOOKS, 2013). A partir da valorização da escuta e do conhecimento apreendido em sala de aula, o próximo passo foi mergulhar nas experiências de vida dos estudantes.

Nesta atividade, indagamos sobre quem eram, de onde vinham e quais eram seus principais problemas, a começar por suas autodeclarações, maioria parda, concluímos que o desafio estava para além de ensiná-los sobre a história da África e da Cultura Afro-brasileira. Concentrava-se primeiro em orientá-los a entenderem-se como negros. Esta identidade estava ausente da sala aula. Se não existia, seria difícil conduzir outras ações de âmbito antirracista.

A oficina “Escrevivência para resistir”, conduzida pela professora e poeta Elizabete Silva, contribuiu para estimular os estudantes a reconhecer, em suas próprias histórias e conhecimentos de mundo, maneiras de aprendizado em que se vissem como colaboradores de sua própria formação. A partir daí, os alunos passaram a escrever suas histórias de vida. Esse exercício os ajudou a entender como funciona o trabalho com memórias.

Também iniciamos uma abordagem sobre a importância de conhecer histórias de vida de pessoas que vivem nos lugares onde moram. Definimos como critério a escolha de pessoas negras por causa do tema da nossa pesquisa. Além disso, os alunos estavam estudando a abolição no contexto da transição do Império para a República no Brasil.

Aproveitamos a oportunidade para abordar a temática da oralidade como metodologia de alcance das falas que não estavam presentes nas discussões sobre o tema. A culminância do projeto ocorreu no dia 21 de novembro de 2023, na Semana da Consciência Negra. O evento teve como objetivo provocar uma reflexão sobre o lugar que foi dado às pessoas negras no município de Benevides-Pará.

A história oral foi fundamental para o percurso da pesquisa com memórias, pois permitiu aos alunos refletir sobre mudanças e permanências nas vidas das pessoas negras que vivem em Benevides. Assim, expomos a "a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que [...] é racial, moderno-ocidental e colonial" (WALSH, 2016, 24).

Além disso, a história oral não deixa de ser um método válido da pesquisa histórica, pois registra os "depoimentos sobre a história vivida, com o intuito de produzir uma determinada fonte histórica" (CARDOSO E CARDOSO, 2016, P. 148). Neste sentido, organizamos breves oficinas na sala de aula para compartilhar com os alunos algumas técnicas de entrevistas que viabilizassem essa coleta de relatos nas comunidades onde vivem, ou mesmo entre seus familiares.

As atividades desenvolvidas com os alunos da EJA resultaram na elaboração de uma cartilha didática que tem como título "MEMÓRIA E ORALIDADE NA "TERRA DA LIBERDADE": UM OUTRO OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA ABOLIÇÃO EM BENEVIDES – PARÁ". Com este material, queremos contribuir com o ensino de história no sentido de deixar reflexões sobre a importância da Educação para as relações étnico-raciais à luz da participação das pessoas negras no movimento abolicionista em Benevides, das histórias de vida, e da Lei 10.639/03.

Os textos trazem informações sobre a presença dos negros na colônia de Benevides, como parte integrante daquela dinâmica social. Além disso, traçam paralelos com o tempo presente ao evidenciar, por meio de relatos orais coletados pelos estudantes, a permanência das lutas da população negra pela sobrevivência e sua integração à sociedade. Estes paralelos mostram que o racismo continua presente e atualizado com os festejos pela abolição, mantendo viva uma elite branca nas memórias do evento comemorativo.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa refletimos sobre o quão é necessário nos cercar de conhecimentos, sobretudo aqueles produzidos por intelectuais negros que nos contam sobre os desafios de viver em um país que ainda se sustenta em bases racistas, mas que nega essa evidência afirmando na mestiçagem o mito da democracia racial.

Ao final, conseguimos organizar uma sequência didática que resultou de análises e reflexões de uma exaustiva pesquisa, com questionários e observações cotidianas em

uma sala de aula da EJA. O envolvimento dos alunos nas atividades os estimulou a descobrirem-se como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Os debates e discussões sobre a forma como o racismo se manifesta na nossa sociedade os fez refletir sobre a importância de conhecer o tema e buscar estratégias de enfrentamento. Ao apresentar-lhes a história oral como potente metodologia de pesquisa eles tiveram a oportunidade de falar com pessoas, escutando suas histórias e aprendendo com suas experiências.

Ao concluir esta pesquisa, notamos nas falas dos estudantes uma consciência de que existem privilegiados e não privilegiados na sociedade e eles estão colocados na segunda opção. Começam a se ver como pessoas que precisam batalhar mais do que outros para alcançar seus objetivos e que essa luta diária resulta de um processo histórico que exclui quem não é branco.

A rica experiência inspirou a criação de uma Cartilha Didática que reúne materiais produzidos durante a sequência. Que tenhamos coragem de começar essa história jogando luz sobre as arquiteturas de poder que foram erguidas enquanto histórias eram apagadas e sujeitos eram inferiorizados para manter os privilégios de poucos, sobretudo das elites brancas.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação**: abolição e cidadania negra no Brasil. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

BARBOZA, EDSON HOLANDA LIMA. **COLÔNIA-QUILOMBO**: Retirantes cearenses e abolicionismo na Colônia Benevides (Pará, 1877-1884). Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História, v. 12, n. 19, 2015. Disponível em: COLÔNIA-QUILOMBO: Retirantes cearenses e abolicionismo na Colônia Benevides (Pará, 1877-1884) | Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História (uema.br). Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados [online]. 2018, v. 32, n. 93, pp. 127-149. ISSN 1806-9592. https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035. Acesso em: 20 de março de 2022.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: L10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 13 de outubro de 2022.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

CAMILO, Vandelir. **Necromemória**: Reflexões sobre um conceito. 2020.

CRAVO, Ana Carolina Trindade. **"Haja Cacêtes!; Haja páo!" A Sociedade Libertadora de Benevides**: abolicionistas, escravos e colonos na luta contra a escravidão (1881-1888). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2014. Disponível em: MS 2012 ANA CRAVO.pdf (ufpa.br). Acesso em: 15 de julho de 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GRINBERG, Keila; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **História pública, ensino de história e educação antirracista**. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019. Disponível em: História pública, ensino de história e educação antirracista | Revista História Hoje (emnuvens.com.br). Acesso em: 10 de outubro de 2022.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **A política da capoeiragem:** a história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906**)**. EdUFBA, 2008.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Branquitude invisível**: pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Editora Appris**, p. 53-89, 2017.

Müller, Tânia M. P.; Cardoso, Lourenço. **Branquitude**: Estudos sobre a Identidade Branca no Brasil (Portuguese Edition). Editora Appris. Edição do Kindle.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente**: um racismo ao avesso? Revista da ABPN. Vol. 4, no 8. jul.–out. 2012, p. 06-14.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado (Portuguese Edition) . Editora Perspectiva S/A. Edição do Kindle.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101. Acesso em: 23 de março de 2022.

OLIVEIRA, Evelyn Talisa Abreu de et al. **Roda Cultural de Benevides**: uma pesquisa-ação sobre a atualização da luta antirracista em Benevides/PA. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual de Ensino Fundamental Cenecista François Paul Begot**, Benevides, 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará: Educação Infantil e Ensino Fundamenta**l. 2019.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Editora Unicamp, 2007.

SIQUEIRA, José Leôncio Ferreira de. **Terra da Liberdade - Benevides**: História e Colonização. 1ª ed. Delta Gráfica e Editora Ltda. Benevides, 2014. nº p. 473
WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In CADAU, Vera Maria (Org.). Entre concepções, tensões e propostas. Editora Letras: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.pdf (archive.org). Acesso em: 10 de agosto de 2022.

Ideologia em sala de aula: temporalidades, História Pública e Educação em Direitos Humanos – por um Ensino de História como prática da liberdade

Ivan Luís Marques Maia[288]

1. Introdução

A colonização europeia na América, especialmente a portuguesa no território brasileiro, foi um processo marcado por opressões e autoritarismos. E, ainda que, por vezes, negociações fossem tecidas, com relações predominantemente assimétricas e choques impositivos, as tendências opressoras transcorreram os tempos e se fazem presentes em âmbitos e funcionamentos contemporâneos.

Considerando injustiças e violências do passado que ainda se fazem presentes, com nova propulsão desde a redemocratização, uma legislação vem sendo tecida no fluxo de um movimento democrático, tensionando práticas pedagógicas, ações afirmativas e elaborações teóricas inclusivas, que ao mesmo tempo reconheçam a pluralidade articulando políticas públicas que procurem minimizar desigualdades. Os Direitos Humanos enquanto prescrição normativa seguem esta mesma perspectiva. Pensando a Educação, mais especificamente o Ensino de História, Planos Nacionais e outros documentos oficiais fazem parte desta teia dos Direitos Humanos.

Paralelamente, no sentido oposto, interesses de classes dominantes continuam pressionando por uma legislação centrada no mercado capitalista, independentemente de impactos no eixo democrático, inclusivo e de preocupação em minimizar desigualdades socioeconômicas e/ou ambientais. Esse movimento comprometido com interesses privados e mercadológicos, corroborando a tendência autoritária brasileira, impõe à educação pública, e outros setores públicos, um *lobby* assimétrico no contexto

[288] Mestrando no Programa de Mestrado Profissional ProfHistória da Universidade Federal Fluminense. E-mail: ivanmaia@id.uff.br

contemporâneo. As profusões distorcidas e interpretações calcadas em falseamentos ou engodos endossadas pelo neoliberalismo progridem com manobras políticas diversas.[289]

A disputa entre forças, interesses e compromissos em torno da educação movimenta afetos, articula conflitos e adensa espaços públicos no fluxo sócio-histórico.

Pensando a Educação, mais especificamente o Ensino de História, os Direitos Humanos enquanto prescrição normativa seguem esta mesma perspectiva. E os DH, em particular, também são apropriados e aparecem em sala de aula de diversas maneiras – inclusive comumente como "defesa de bandido" pura e simples. Contudo, aulas de História, apesar de não serem as únicas, são particularmente férteis para uma Educação em Direitos Humanos que corroboram percepções sócio-históricas e humanizam à medida que desestabilizam preconceitos e contribuem para a interculturalidade. Corroborando a posição de Araújo (2008),

> Ao apontá-lo como lugar estratégico não quero dizer que o caráter emancipatório da educação em direitos humanos só se realiza através do ensino de história; ao contrário, a sua consolidação como projeto educativo envolve mudanças de atitudes e de procedimentos em toda unidade escolar, e em última instância, em todo o sistema educacional. (Araújo, 2008, p.156)

A educação básica atravessa turbulências variadas e complexas na contemporaneidade. Além da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos moldes em que funciona desde 2022, o Novo Ensino Médio talvez seja a mais evidente disputa assimétrica em aberto, mas que ainda apresenta brechas a serem alargadas na interação entre professores e alunos.

Na atual circunstância, com a redução/desaparecimento das cargas horárias das disciplinas englobadas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o surgimento de disciplinas eletivas com conteúdos e títulos esvaziados, como "O que rola por aí?" e "Ação! Está em suas mãos!", sobretudo nos livros didáticos, a mudança curricular também teve alterações, seguindo a prescrição da BNCC. A versão vigente foi tornada oficial no governo de Michel Temer, contudo a pauta dos Direitos Humanos está comprometida com uma tendência democrática.

[289] O professor Daniel Cara denuncia o poder do lobby do capital privado adensando-se pelos poros do Estado na educação pública. Expresso por institutos e fundações empresariais filantrópicas vinculadas às maiores fortunas do país, mas sobretudo pelos mesmos ligados ao empresário Jorge Paulo Lemann, o projeto educacional neoliberal força uma escola formadora do empreendedor de si próprio, reduzindo custos com profissionais da educação. Ver: https://jornalggn.com.br/educacao/tvggn-as-cabecas-da-fundacao-lemann-por-tras-da-inutilidade-do-mec/

Mesmo que haja engodos, esvaziamentos e deslocamentos de sentidos, as salas de aula ainda configuram local de resistência. Apesar de a prescrição normativa expressa pela BNCC ainda estar em disputa ferrenha e assimétrica, interpretações e sentidos históricos podem ser articulados pelos professores na interação com os alunos.

No sentido democrático, o trabalho com os Direitos Humanos é pertinente para a análise crítica e sistemática, combinando dados empíricos e conceitos e pensando encadeamentos entre igualdade e diferença, na esteira da interculturalidade. Nesse sentido, o Ensino de História permite articulações temporais que somam no repertório educacional contrário à normalização e naturalização de injustiças, desigualdades e violências no tempo presente.

2. **BNCC e ideologia no Ensino de História na interface com a Educação em Direitos Humanos**

A BNCC estabelece competências e habilidades para o trabalho docente. Enumerando habilidades em articulação com objetos do conhecimento de unidades temáticas, de forma gradativa a base estabelece nexos com as competências específicas de cada disciplina. Se seguido à risca, o efeito impulsionado pela base impõe aprendizagens atreladas a avaliações padronizadoras, limitando e condenando o trabalho docente aos *rankings* internacionais. Contudo, como dito anteriormente, mesmo diante de tais limitações, ainda há espaços para resistência e o alargamento de brechas estabelecidas pela própria BNCC.

Os aspectos ideológicos propulsores da BNCC reverberam de várias maneiras à medida que os interesses políticos poderosos, favoráveis à manutenção e aprofundamento da mesma tendência, são desafiados pelos movimentos pela revogação da própria base, nos moldes em que se encontra, também presentes na Base Nacional Comum para a formação de professores (BNC-Formação) e do Novo Ensino Médio; compondo assim, o pacote do projeto neoliberal para a educação. A vinculação política é patente, como demonstra Fernando Cássio (2018):

> O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações). Em uma entrevista recente, ao criticar a ênfase do movimento Escola Sem Partido em uma suposta ideologização do ensino nas escolas, o ministro da educação Rossieli Soares da Silva afirmou: "O que temos que fazer é criar uma ideologia de aprendizagem para o Brasil". Talvez não tenha sido a intenção, mas a

> "ideologia da aprendizagem" é a expressão que melhor sintetiza o projeto político-educacional da BNCC e a agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam. (Cássio, 2018, p. 33)

Logo, a "ideologia da aprendizagem" do projeto político-educacional da BNCC, que pretende formar pessoas empreendedoras de si, colocando os ônus dos fracassos mensurados pelas avaliações externas nos professores da educação básica, opera em evidente conflagração contra a dimensão pública da educação e, portanto, da sociedade, como pondera o mesmo autor:

> A luta das últimas três décadas pela garantia do direito à educação levou a uma progressiva adjetivação da palavra "educação": pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, laica, plural, inclusiva, para todas e todos – cada nova palavra resulta de anos de lutas. Reduzir o direito à educação a um direito à aprendizagem (padronizada e mensurável) implica retroceder em longos e conflituosos esforços para a materialização e a visibilização do direito à educação no Brasil. Por fim, defender a Base como realizadora de direitos ou de igualdade educacional é o mesmo que defender que a Constituição Federal realiza o direito à educação pelo simples fato de inscrevê-lo no texto constitucional. Se assim fosse, não seria necessário lutar por escolas com coleta de esgoto e água filtrada nos dias de hoje. (Cássio, 2018, p.34)

Situar-se dentro das salas de aula, neste texto pensando o Ensino de História, trabalhar com a dimensão conceitual da ideologia se faz interessante e estratégico na interação, usando a própria base, como forma de resistência.

O conceito de ideologia pelo viés das ciências humanas e sociais ou pela política remonta ao século XVII, sendo amplamente estudado e problematizado na tradição do pensamento ocidental. Além disso, pode-se trazer conceituações bastante precisas e que tangenciam o entendimento de todos os envolvidos em um processo educativo. Ideologia como "conjunto de ideias de um determinado grupo ou classe social", como "visão distorcida da realidade" e ideologia no campo da "disputa por hegemonia" talvez sejam as formas mais objetivas para se trabalhar com essa conceituação (Perrusi, 2016, p. 418); ou também, de forma um pouco mais aprofundada, no intuito de relacionar o conceito aos diversos tempos históricos, situando-a na problemática da História Pública, que engloba noções axiológicas, epistemológicas e ontológicas diversas, em um movimento de circularidade.

Neste movimento complexo, que envolve diversas questões inter, multi e transdisciplinares, entendimentos, contribuições e atores envolvidos não postos de forma hierárquica, mas sim de construção coletiva,

> (...) o Ensino de História, tal como a História Pública, pode ser pensado como espaço/tempo de fronteira, compreendendo fronteira como *entrelugar*,

> expressão tomada de empréstimo a Homi Bhabha (2007, p. 20) para evidenciar que a relação aprender/ensinar História produz-se na articulação de diferenças culturais, para além de supostas subjetividades e identidades originárias de docentes, discentes e autores de livros didáticos. Nas fronteiras do ensino de História, a comunidade escolar se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente, entre conhecimentos historiográficos e memórias locais, entre histórias de vida e significações coletivas, enfim, rompendo polarizações e produzindo um movimento que vivencia a diferença, habitando o *entrelugar*. (Andrade e Andrade, 2016, p.155)

Logo, sem uma definição hegemônica, mas que considere conceituações elaboradas de forma crível, a construção do saber histórico em sala de aula deve contemplar as diversas percepções no contexto em que ocorre a própria aula, justamente para que faça sentido – no tempo presente.

> É aí, nesse *entrelugar*, que docentes e discentes constituem suas redes de conhecimentos e seus processos de significação, entrelaçados às obras dos autores de livros didáticos, da historiografia lida pelos professores, dos romances históricos (...), das memórias familiares e locais, dos relatos de filmes e de saberes variados de experiência, como de tantas outras formas de produção artística e intelectual que se combinam para produzir uma História Escolar, de resto viva nessas produções que por vezes dialogam, por vezes se contradizem, evidenciando nos limites da sala de aula os embates que informam a produção do conhecimento, científico ou não, informando ao mesmo tempo a continuidade da própria vida. Formado neste e*ntrelugar*, o professor de História atua como provocador de conhecimentos, que desestabiliza preconceitos, provoca questionamentos, amplia significados, estimulando o diálogo e o confronto de ideias. (Ibidem, p. 155)

A mediação proporcionada pelo professor de História ao sistematizar o conhecimento científico, distinguir conceitos, categorizar e problematizar concepções de mundo, deslocamentos de sentidos, memórias e narrativas em movimento, aprofunda e dinamiza percepções, o que contribui para análises e prognósticos autônomos.

As diversas concepções de ideologia já consolidadas por uma explanação e compreendidas através da pedagogia e da linguagem envolvidas em uma aula permitem um aprofundamento das dimensões das várias intencionalidades e temporalidades. Só a partir de uma concepção de que nós, enquanto cidadãos do/no/com o mundo, somos atravessados por estruturas temporais diversas e que somos fruto de um determinado tempo histórico (e suas características) é que podemos nos lançar a uma interpretação das mesmas de forma consciente, levando em conta os diversos aspectos que podem ser entendidos nos conceitos de ideologia. Em suma, estruturas cognitivas e de poder concebidas e consolidadas através dos tempos (idos e ainda em movimento), no campo das ideias, mas que condicionam a realidade concreta, entendidas como de grande influência no tempo presente, nos permitem o exercício hermenêutico para que possamos

nos situar no tempo e no espaço e tomar atitudes munidos de tais conceitos de forma crítica.

Pensando no uso da BNCC em favor de uma educação emancipadora, o exemplo da sexta competência específica, apesar de não citar os Direitos Humanos, trata de

> Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018 p. 570)

Tal competência objetiva contemplar a dimensão pública da participação cidadã dos estudantes, enquanto sujeitos de direitos, o que reforça as possibilidades de trabalhar a Educação em Direitos Humanos Intercultural, que segundo Vera Candau, consiste em:

> (...) ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Diferenças que, como já afirmei, são construções históricas e sociais (Silva, 2000, p. 42) e estão atravessadas por relações de poder. Esta articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas, e está no centro do debate contemporâneo sobre direitos humanos. (Candau, 2012, p. 239)

Cientes da alteração da prescrição curricular, que imprime mudanças na forma ou na sequência de como tratar determinados conteúdos, os Direitos Humanos no Ensino de História ainda podem ser problematizados no sentido da formação de sujeitos históricos de direitos, numa acepção democrática e intercultural, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio.

3. Temporalidades

O tempo e/ou as temporalidades e a percepção das várias temporalidades que se sucedem, se relacionam e se articulam com a humanidade talvez sejam os principais elementos de estudo em História. Professores de História costumam evocar as noções de tempos de longa, média e curta duração sistematizados por Fernand Braudel para estudar a História eurocêntrica e ampliam para analisar outras culturas e sociedades, muitas vezes de forma questionável ou até equivocada, mas que ao mesmo tempo propiciam uma experiência didática interessante.

Nesse sentido, "A temporalidade histórica traz, em si, um componente conceitual altamente complexo, porque reúne, em seu processo de didatização e nos movimentos que engendram sua aprendizagem". (Miranda, 2013, p. 42)

> Assim, é somente no processo de interação social e, consequentemente, na clareza quanto aos efeitos pedagógicos de um trabalho sistêmico, envolvendo o tratamento das categorias temporais em diversas circunstâncias e recortes históricos, que os signos linguísticos derivados das noções temporais podem se apresentar para os diversos estudantes, de modo consistente, em sua dimensão de Linguagem e ser capazes de produzir atividade de pensamento e deslocamentos conceituais entre diversas situações nas quais a temporalidade seja convocada em sua rede compreensiva. Tal cenário nos conduz a pensar na preponderância dos movimentos de interlocuções e dialogismo que precisam ocorrer na sala de aula, nos quais a relação entre palavra e contrapalavra de professores e alunos é parte de uma teia discursiva que pode – ou não – produzir conceitos inteligíveis. (Ibidem, p. 45)

Relevante também para dar consistência à dimensão e discussão da questão das temporalidades é a contribuição das categorias meta-históricas de Reinhart Koselleck (2006) "espaço de experiência e horizonte de expectativas". Uma vez que contextualizar é um importante instrumento perceptivo da História e do Ensino de História, o uso dessas categorias em uma aula-diálogo permite delinear determinados aspectos da realidade em um determinado espaço e tempo históricos para dar direcionamento ao entrelaçar passado e futuro – mesmo que a presença do passado seja diferente da presença do futuro – para a compreensão da execução concreta da História, à medida que faz a mesma avançar, e também por fornecer as determinações formais para decifrar a execução histórica, contribuindo para um entendimento e dimensionamento do contexto presente em uma aula que se faz em diálogo com/para/pelos estudantes e professor(es).

Koselleck discorre acerca de reflexões importantes ao abordar a impossibilidade de deduzir expectativas mesmo após análise empírica de experiências, tratando da aporia da imprevisibilidade histórica, em que o futuro histórico nunca é o resultado puro e simples do passado histórico – pois as vicissitudes entre recordações, experiências e correções, bem como reorganizações de experiências que se superpõem, podem mudar com o tempo, ao passo que surgem novas esperanças, decepções e expectativas que abrem brechas e repercutem nas experiências anteriores. Ao romper um horizonte de expectativa, cria-se uma nova experiência que acaba por contribuir para a superação temporal das expectativas anteriores. "É a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, faz surgir o tempo histórico." (Koselleck, 2006, p. 313).

Depreende-se, portanto, que tensionar conceitos como ideologia e temporalidade devem prioritariamente levar em consideração a realidade concreta daqueles que estão no momento da aula. Daí a importância da escuta: conhecer os alunos (ou os sujeitos em diálogo), suas histórias particulares, a comunidade e sociedade em que vivem, em

articulação com a História da região, se faz necessário para que o processo de aprendizagem histórica faça sentido dentro de seus espaços de experiência e horizontes de expectativas. Contextualizar – como um exercício do fazer histórico persistente no sentido que percorre do circunscrito ao amplo mutuamente – dá sentido à assunção dos sujeitos como cidadãos do/no/com o mundo. Dessa forma, problematizar questões históricas do Brasil e do mundo contemporâneo em perspectiva histórica, mediadas pela compreensão de tais conceitos em articulação com a realidade concreta dos alunos/sujeitos em diálogo, apresenta potencial transformador.

4. **Ensino de história e a construção da memória**

Outro aspecto importante a ser considerado no Ensino de História como *entrelugar* é a memória. Objeto de vasta investigação, a memória, como elemento constitutivo da História, sem ser confundido com a mesma, torna-se eixo fulcral na articulação a que se propõe esta reflexão.

O Ensino de História pensado dentro da sala de aula lida com memórias a todo tempo e, principalmente, quando os alunos, em diálogo durante uma aula, são de camadas sociais menos favorecidas ou em uma sala em que as camadas sociais se misturam, percebemos expressões e tendências variadas de senso comum, silenciamentos, referências familiares e midiáticas simplificadoras ao mesmo tempo que identificamos grande criatividade, vivacidade e experiências profundamente ricas, com repertórios genuínos – com e sem romantizações. Este espaço rico de influências, confluências e dispersões, mediado pela crítica, pode ser transformado em local de reflexão e produção conjunta de História, qualificação e superação das ideias socialmente pré-concebidas. (Ferreira e Penna 2018, p.113).

Uma operação importante para iniciar um exercício diferenciando, relacionando e problematizando Memória e História está na constatação de diversas memórias coexistindo e, em alguns, ou muitos casos, conflitantes por diferentes motivos, diferentes gradações e consequências; assim, influenciando e sendo influenciadas, as memórias são sempre coletivas, dinâmicas, podendo vincular-se às relações de poder.

Isto porque "Na verdade, estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra ideológica e culturalmente mediadas." (Portelli, 1996, p. 109).

Nesse sentido, a importância da História comprometida com a produção científica, ao assumir critério teórico-metodológico e buscar equilíbrio entre distanciamento crítico

e posicionamento político, no sentido de compromisso social, estabelece relação sistemática e criteriosa com as fontes em diálogo, torna-se elemento com potencial emancipador. Dessa forma, é possível categorizar, ou minimamente encontrar características que diferenciam narrativas memorialistas de narrativas históricas.

A História científica precisa articular-se com a memória e os saberes produzidos no espaço escolar e na sala de aula. Os estudantes que vivem diversas realidades e geralmente circulam na região circunvizinha da escola lidam com explicações e memórias sobre o espaço em que vivem, ao mesmo tempo em que convivem com aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da realidade cotidiana. O espaço escolar configura local de difusão do conhecimento científico que empodera sujeitos através de processos socioeducativos e contribui para o fortalecimento do aspecto público e democrático, respeitando as diferenças e posicionando-se contra as desigualdades.

Tendo em mente a distinção, caracterização e articulação entre História e Memória, é possível trabalhar com grupos de alunos diversos alguns aspectos importantes; visto que operações históricas são significadas em diálogo, dimensionando tempo e espaço à medida que o trabalho se dá numa determinada noção ética, elaborada em conjunto dentro de um determinado contexto, selecionando elementos vitais evocando aproximações e distanciamentos entre individual e coletivo, responsabilidade e justiça, humanidade e meio ambiente.

Na última década, discussões, debates e questões há muito conhecidas e examinadas em espaços relativamente mais restritos, como as universidades, ganharam projeção devido a diversos fenômenos, como a ampliação do uso de redes digitais e a presença de sujeitos e demandas sociais cada vez mais nítidas em espaços de disputas. As discussões tomaram proporções variadas, com diferentes níveis de complexidade, também ressoaram e ressoam nas salas de aula da educação básica – pública e privada.

A memória e a História, como a Historiografia e o Ensino de História, pelo fato de também serem afetadas por demandas do presente, estão em constante reorganização e produção. Com o fortalecimento de extremismos, mais notadamente da extrema direita no espectro político mundial, as disputas se acirraram, afetos se exaltaram e hoje pulsam narrativas de todos os tipos.

Para realizar operações e raciocínios históricos, bem como reflexões históricas em articulação com memórias, narrativas e apagamentos, é preciso ter a dimensão de que:

> [...] a história seria, então, uma operação intelectual que, ao criticar as fontes e reconstruí-las à luz de uma teoria, realiza uma interpretação do passado, na

> qual não só a noção de um consenso é importante, mas também a noção do conflito o é. Neste sentido, ela não nos serve para glorificarmos o passado. O que ela realiza é, na maioria das vezes a deslegitimação de um passado construído pela memória. (Motta, 2003. p.183)

Assumir o compromisso histórico científico, nesse sentido, pressupõe problematizar e qualificar as memórias, por respeito aos descendentes das populações originárias e de pessoas trazidas como escravizadas que ainda existem e resistem, contribuindo para a educação democrática, crítico-reflexiva e a construção de uma educação com memória para o nunca mais.

5. Articulações para a prática da liberdade

Três noções devem ser articuladas em paralelo para compreender processos sócio-histórico-ambientais: a complexidade, uma vez que diversos fatores conversam entre si e compõem relações dinâmicas; as temporalidades, pois tempos diversos convivem, influenciam e atravessam-se mutualmente; e os conflitos, entendidos também enquanto relativos e com gradações múltiplas, podendo tomar formas várias como choques de interesses ou intercâmbios de experiências.

Entendendo as multiplicidades de fenômenos em articulação entre o local, o regional, o nacional e o mundo, discutir a dinâmica do regional para os demais âmbitos no ensino de História requer seleções e delimitações de fronteiras e conceitos. O uso do termo “processos sócio-histórico-ambientais” refere-se a este dinamismo de diálogos em movimentos complexos; podendo, com o devido recorte — contextual e/ou regional que implica em caracterizações precisas identificadas ao longo dos tempos por pessoas — ser usado em uma aula.

Voltando-se aos processos sócio-histórico-ambientais, sobretudo no que tange à humanidade e a legislação que mediava e media os diversos processos, cabe uma abordagem que se utilize do “anacronismo controlado” conjunto a operações de historicização e contextualização. Mesmo que esta prática seja perigosa, assumir os riscos de empreender esforço na interface entre a Educação em Direitos Humanos Intercultural com o Ensino de História faz-se necessário. O compromisso de uma educação libertadora pretende fomentar processos de construção de sujeitos históricos de direito humanizados, pois “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.”. (Freire, 2023. p.41).

A exemplo das diversas formas de negociação e resistências protagonizadas por lideranças de/e populações indígenas, bem como também as revoltas de africanos e afrodescendentes escravizados e a formação de quilombos no Brasil e movimentos sociais, aconteceram antes ou concomitantemente às conceituações acerca dos direitos humanos, se considerarmos as noções próprias da civilização moderna em movimento. Os ecos da Bill of Rights inglesa (1689), do iluminismo e da Revolução Francesa (1789) ainda apresentavam muitas contradições e a Revolução Haitiana (1791-1804) prenunciava muito do que viria a acontecer.

O tráfico atlântico que impulsionou a estruturação do sistema capitalista conforme a sucessão da revolução industrial no longo século XIX acarretou mudanças que impactaram as ideologias que justificavam as dominações. Enquanto as explicações predominantemente religiosas para submeter populações indígenas e africanas foram sendo substituídas pelos argumentos a respeito da propriedade (Locke) e em seguida pela necessidade de civilizar os povos atrasados ou que havia uma suposta hierarquia de sociedades e/ou raças que amparava a dominação, os arranjos coloniais eram aproveitados pelo imperialismo/neocolonialismo a medida que a ideologia nacionalista tomava corpo, com referências político-culturais.

Cambiadas ao sabor dos interesses das classes dominantes, as referências político-culturais empregadas pelas ideologias que justificavam a continuidade da exploração promoviam a perpetuação das desigualdades, a opressão e o apagamento, naturalizando violências diversas e silenciando contrariedades. O aspecto ideológico contribuiu sobremaneira para a introjeção de valores e noções que muitas vezes se misturavam e ainda hoje podem ser identificados em determinadas declarações públicas, manifestações de daltonismo cultural e reproduções sociais como a própria branquitude.

Inevitavelmente, acontecimentos e conflitos regionais adentram/circulam/invadem as sala de aula – e podem ser utilizados como exemplos, por refletirem questões nacionais e globais – mesmo com as suas particularidades, as lutas por direitos aconteciam no mundo. Apesar de a ordem na conquista de direitos no Brasil ter sido diferente das lutas sociais na Inglaterra e outros países ocidentais, por exemplo, muitas vezes, no Brasil, a garantia de direitos na lei nem sempre foi acompanhada da aplicabilidade. (Carvalho, 2011, p.53)

Mesmo diante da tendência autoritária e da inépcia do Estado e demais instituições públicas na garantia e aplicação dos direitos conquistados historicamente, os exemplos de resistência são diversos – problematizando os conflitos próximos e distantes das salas

de aula, em articulação com o Brasil e o mundo. A atuação de professores comprometidos com a democracia e a responsabilidade pública em diálogo com as comunidades na região também se faz cultura de resistência. Logo, a aproximação e relação das escolas com os movimentos sociais e as universidades têm muito a contribuir para a transformação social, a aplicabilidade da legislação e a conscientização ou o fomento de uma cultura humanizadora.

6. **Conclusão**

Desde a carta da ONU de 1948, os Direitos Humanos consubstanciaram quase todos os direitos civis, políticos e sociais. Ao longo do século XX, diversas conferências, leis, normas e resoluções foram elaboradas no intuito de promover a transformação social em prol da garantia de direitos e atualmente urge a necessidade do reconhecimento de direitos da terra, garantindo à natureza a possibilidade de concluir ciclos que inclusive permitem a continuidade da vida humana.

Visando a ecologia, no sentido do convívio humano em harmonia (ou algo o mais próximo possível de um equilíbrio) com a natureza e a ecologia de saberes (Santos, 2013), no sentido do convívio cultural estabelecendo articulações e relações entre culturas de forma horizontal, é preciso partir dos espaços escolares reflexões e ações de fato transformadoras.

Com o enfoque na memória e na verdade de fatos históricos, a importância de trabalhar com os estudantes determinadas noções, leis estabelecidas constitucionalmente e normas elaboradas por órgãos como a ONU são férteis para trazer à luz da realidade regional, em articulação com o cotidiano dos mesmos.

> O direito à memória e à verdade compõem um binômio que tem como função construir uma recordação coletiva ou um senso comum democrático. O direito à verdade não busca encerrar o debate histórico, mas sim fortalecê-lo, a partir do esclarecimento do funcionamento da repressão, com a abertura de todos os arquivos oficiais existentes, expondo as "verdades" (GUTMAN; DORNELLES, 2014). Isso se conecta ao direito à memória, que compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de toda natureza, sem consideração de fronteiras (FERREIRA, 2014). (Belo e Moreira, 2021, p. 70)

Com a possibilidade de trabalhar operações históricas e questionar o fato do apagamento das populações originárias, o ensino de História, nesse sentido, se faz contrário às formas de autoritarismo e opressão na medida em que lança mão de reflexões embasadas na legislação – mesmo que seja para problematizá-la, inclusive. Pensando na

formação de sujeitos de direito, no empoderamento através de processos socioeducativos e na construção de uma educação para o nunca mais, a Educação em Direitos Humanos se coaduna com o multiculturalismo proposto pelos temas contemporâneos transversais; bem como articular o âmbito regional a aspectos nacionais e globais também é coerente com a BNCC e permite reflexões aproximando a realidade concreta dos estudantes.

> O direito à verdade e à memória não se encontra expresso no texto constitucional, mas decorre diretamente do regime e dos princípios consagrados na Constituição Federal de 1988 como no: princípio ético-jurídico da dignidade da pessoa humana; o regime democrático; o princípio republicano; princípio da publicidade; e o direito à informação (SANTOS; SOARES, 2012). (...) A preservação da memória e a valorização da verdade são fundamentais para fortalecer a sensação de pertencimento de uma sociedade e a identidade de um povo com sua comunidade. O resgate histórico de qualquer povo é uma tarefa árdua, pois promove o conhecimento dos erros do passado, favorecendo a luta para impedir que sejam repetidos no futuro. Além disso, facilita o encontro de caminhos alternativos que garantam mais justiça social, igualdade de direitos, democracia e liberdade (SANTANA; RODRIGUES, 2015). (Belo e Moreira, 2021, p. 70)

A tomada do passado no presente, tendo em mente a construção de um futuro justo e dialogando com vários sujeitos, é exercício crítico e democrático. O reconhecimento de violências não deve implicar em manter a memória ferida, mas sim a memória da ferida sempre exposta e em constante debate, a fim de que não se repitam opressões e que sejamos capazes de construir em coletivo.

Tendo em mente as reflexões acima, propõe-se uma pesquisa de História Oral na interface com a História Pública, considerando os professores de História como comunidade de destino (Meihy, 2021). As experiências e vivências, dos mesmos, no chão das salas de aula podem impactar na forma de ensinar os Direitos Humanos no Ensino de História? Considerando histórias de vida, formação e trajetórias docentes, bem como as percepções e considerações a respeito da temática, aponta-se uma investigação realizada com/para/pelos professores de História atuantes na educação básica. A fim de colher material experimental de vida como elementos para estabelecer sistematizações e categorizações, qualificando as reflexões tecidas acima, objetiva-se, pois, ampliar as possibilidades de fomento da Educação em Direitos Humanos Intercultural por meio do Ensino de História.

Referências:

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **A educação em direitos humanos e o ensino de história: alianças possíveis.** In: Sacavino, Susana; CANDAU, Vera Maria (orgs).

Educação em Direitos Humanos - temas, questões e propostas. Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008.

BELO, Josicleyce Pinheiro; MOREIRA, Eliane Cristina Pinto. **Justiça de transição e a violação de direitos indígenas na ditadura militar brasileira**. In: MPF. **Povos indígenas:** prevenção de genocídio e de outras atrocidades. Brasilía: MPF, 2021, p. 63-97.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - ensino médio. 2018, Brasília.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais**, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 2019

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **DIFERENÇAS CULTURAIS, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 Disponível em http://cedes.unicamp.com.br

CÁSSIO, Fernando. **Existe vida fora da BNCC?** In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr., Roberto (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo (SP): Ação educativa, 2019. P. 13-39.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.2023

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT Leandro. **Memórias e narrativas:** História Oral aplicada. 192p. São Paulo. Ed. Contexto. 2020.

MOTTA, Márcia M. Menéndez. **História e memória**. In: **Cadernos do CEOM** - Ano 16, n. 17 - Memória social, p. 179-199.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente a BNCC e ao ESP**. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENEZES, Sônia (Orgs.). **História pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018. P. 109-127.

PERRUSI, Artur. **Sobre a noção de ideologia em Gramsci: análise e contraponto**. In: Estudos de Sociologia, Recife, 2015, Vol. 2 n. 21. p. 418.

PORTELLI, A. **O massacre de Civitella Val di Chiana** (Toscana: 29 de junho de 1994): mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, J. & FERREIRA, M. de M. (Orgs.) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1996. (p.103-130).

SANTOS, Boaventura de Sousa de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Ed. Cortez. 2013. pp. 137-78.

SILVA, Daniel Pinha. **O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possi bilidades.** Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.