XIV Perspectivas do Ensino de História

Trânsitos no Ensino de História - Conexões, Saberes e Espaços

14 a 16 de Outubro

Anais

Organização:

Maria Aparecida Lima dos Santos

Henrique Safady Maffei

Vera Lúcia Silva Vieira

Giuvane de Souza Klüppel

REALIZAÇÃO

ABEH

Associação Brasileira de Ensino de História

APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

XIV ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA
Trânsitos no ensino de História: Conexões, Saberes e Espaços
16 a 18 de outubro de 2025
Evento on line

Anais

ISBN: 978-65-978147-0-1

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)

2026

Diretoria da ABEH (2024 – 2025)
Presidenta: Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)
Vice-presidenta: Raquel Alvarenga Sena Venera (UNIVILLE)
Tesoureira: Vitória Azevedo Fonseca (UFVJM)
Segundo Tesoureiro: Augusto Ridson de Araújo Miranda (SEDUC-CE)
Secretário: Fernando de Araújo Penna (UFF)
Segundo Secretário: Henrique Safady Maffei (Rede Municipal- Porto Alegre-RS)

Conselho Consultivo ABEH (2024 – 2025)
Flávia Eloisa Caimi (UPF)
Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)
Caroline Pacievitch (UFRGS)
Adriana Soares Ralejo (UFABC)
Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)
Wilian Junior Bonete (UFPel)
Graça Viviane Pereira Santos Pereira (Rede Estadual de Educação - Bahia)
André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN)
Elaine Lourenço (UNIFESP)
Arnaldo Martin Szlachta Junior (UFPE)

Comissão Organizadora XIV Perspectivas
Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)
(coordenação geral)
Andréa Camila de Faria Fernandes (SEEDUC/RJ)
Augusto Ridson de Araújo Miranda (SEDUC/CE)
Aurélio Inácio Faria (SEDUC/GO)
Claudia Patricia de Oliveira Costa (SEEDUC/RJ)
Henrique Safady Maffei (SME/POA e ABEH)
Flávia Pereira Machado (IFG)
Giuvane de Souza Klüppel (ABEH)
Lucinei Pereira da Silva (SEE-MG)
Márcia Santos Severino (SEEDF/UFG)
Maria Auriene Cardoso (SEDUC/CE)
Maria Juliana de Freitas Almeida (SEME/Porangatu)
Patrícia Maria Jesus da Silva (SME/Goiânia)
Sandra Regina Mendes (UNEB)
Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Unitau/SP)
Thiago de Faria e Silva (IFB / FORDHIFs)
Vera Lúcia Silva Vieira (UFCAT)
Vitória Azevedo da Fonseca (UFVJM)

Comissão Científica XIV Perspectivas
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro - UFRJ
Arnaldo Pinto Junior - Unicamp
Carmen Teresa Gabriel - UFRJ
Célia Santana da Silva - UNEB
Cristiane de Assis Portela - UnB
Cristiani Bereta da Silva - UDESC
Cristiano Nicolini - UFG
Éder Mendes de Paula - UFJ
Erinaldo Cavalcanti - UFPA
Fabiane Costa Oliveira - IFG/Goiânia

Flávia Eloisa Caimi - UPF
Flávia Pereira Machado - IFG
Henrique Safady Maffei - SME/POA e ABEH
Iara Toscano Correia - UFU
José Ricardo Oriá Fernandes - ABEH
Juliana Alves de Andrade - UFRPE
Léo Carrer Nogueira - UEG
Luciana Borgerth Vial Correa - PUC/RJ
Marcella Albaine Farias da Costa - UFRR
Marcus Leonardo Bomfim Martins - UFJF
Maria Aparecida Lima dos Santos - UFMS - ABEH
Mauro Cezar Coelho - UnB/UFPA
Rafael Gonçalves Borges - IFG/Goiânia
Sandra Ferreira de Oliveira - UEL
Sandra Regina Mendes - UNEB
Vanessa Spinosa - UFRN
Wilma de Nazaré Baía Coelho - UFPA

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 (14. : 2025 : Online)
Anais do XIV Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História [livro eletrônico] : trânsito no ensino de história : conexões, saberes e espaços / organização Maria Aparecida Lima dos Santos...[et al.]. -- Campo Grande, MS : Associação Brasileira de Ensino de História, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Henrique Safady Maffei, Vera Lúcia Silva Vieira, Giuvane de Souza Klüppel.
Vários colaboradores.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-978147-0-1

1. Educação 2. História - Congressos I. Santos, Maria Aparecida Lima dos. II. Maffei, Henrique Safady. III. Vieira, Vera Lúcia Silva. IV. Klüppel, Giuvane de Souza.

26-404471.0 CDD-900

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Congressos 900

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
Maria Aparecida Lima dos Santos, Henrique Safady Maffei, Vera Lúcia Silva Vieira 11

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA: SABERES, TRÂNSITOS E ESPAÇOS 15

NA ANTESSALA DA QUEDA: CRISE DEMOCRÁTICA PELO CONTEXTO DA COMISSÃO DE IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF
Lucas Magalhães Costa 16

ATRAVESSAMENTOS INTERSECCIONAIS NAS DINÂMICAS DE SOCIABILIDADE E NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO
Bárbara Araújo Machado, Lívia Nascimento Mello Bittencourt, Sabrina Asuçena Ferreira Duarte 29

DO CARÁTER EXEMPLAR DO PASSADO: RESSIGNIFICAÇÃO, ATUALIZAÇÃO E DIMENSÃO ÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA
Vânia do Carmo Rocha 42

REFLEXÕES SOBRE OS TERMOS “ESQUERDA” E “DIREITA” EM SALA DE AULA
Anália B. M de Barros 49

ESTÁ AQUI A MINHA HISTÓRIA - ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA
Harian Pires Braga 63

A EXPERIÊNCIA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FRENTE À VIOLÊNCIA URBANA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO BAIRRO JANGURUSSU EM FORTALEZA-CE (2008-2024)
Raimundo da Silva Paiva, Silviana Fernandes Mariz 74

TRÂNSITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONEXÕES, SABERES E ESPAÇOS EM PERSPECTIVA DECOLONIAL E INTERCULTURAL 83

PEDAGOGIA MANO BROWN: POR UMA APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA DECOLONIAL POR MEIO DO RAP
Lurian Endo Gonzaga 84

BRASIL E COLÔMBIA: PROJETOS NACIONAIS, CURRÍCULOS PRESCRITOS E CURRÍCULOS EDITADOS DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS (2002-2025)
Jean Carlos Moreno 95

O CURRÍCULO VIGIADO DO ESTADO DO PARANÁ E A AMÉRICA LATINA 104

TEMPORALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS NA PRIMEIRA TURMA DO PROFHISTÓRIA
Kerollainy Rosa Schütz 124

VALORIZAÇÃO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA NO COMBATE AO RACISMO RELIGIOSO NO PARANÁ
Ilda Aparecida de Souza 133

ZUNGUEIRAS DO LUBANGO E 50 ANOS DE INDEPENDÊNCIA: O QUE IMPACTOU AS SUAS VIDAS!
Matias Eduardo Chimbalandongo, Cyntia Simioni França 144

ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A HISTÓRIA LOCAL NA PERSPECTIVA DECOLONIAL
Marli Batista Basseto, Cyntia Simioni França 157

RACISMOS E ANTIRRACISMOS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM FLORIANÓPOLIS/SC
Elison Antonio Paim..... 164

AMÉRICA LATINA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD DE 2021 PARA O ENSINO MÉDIO
Larissa Accioly Chometon dos Santos, Helena Maria Marques Araújo 180

ENSINO DE HISTÓRIA E TEATRO-IMAGEM: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES NO COMBATE À COLONIALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR
Mauro Roberto Fonseca Dias, Helena Maria Marques Araujo 189

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 202

RAÍZES DA CIDADE: UMA EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL
Fabiana Ribeiro da Silva, Milena Cristina Paes, Karina Jacób Monteiro 203

PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NAS SÉRIES INICIAIS EM IRATI – PARANÁ.
Francielli Czelusniak Costa Chepluki, Geyso Dongley Germinari..... 216

SUSSURROS DO TEMPO: O PATRIMÔNIO HISTÓRICO PARA A CRIANÇA - UMA JORNADA ENTRE BRASIL E ITÁLIA
Karina Jacób Monteiro, Sandra Regina Ferreira de Oliveira 226

OS CURSOS DE MAGISTÉRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS NAS SÉRIES INCIAIS (1971-1996): DISCIPLINAS, CURRÍCULOS E MEMÓRIAS
Fabio Ribeiro 238

“EVOLUÇÃO OU EXTINÇÃO”: UMA PROPOSTA DE JOGO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA EVOLUÇÃO HUMANA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES
Heitor Meira dos Santos, André Luis Bertelli Duarte 249

O TRABALHO EDUCATIVO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULOS, PRÁTICAS DOCENTES E MATERIAIS DIDÁTICOS 261

A CAIXA PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SÉRIES INICIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Jônatas Marques Caratti..... 262

ENSINO DE HISTÓRIA, GÊNERO E MERCADO: O ENSINO MÉDIO ENTRE DISCURSOS POLÍTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Suzana Lopes Salgado Ribeiro 271

SABERES E MEMÓRIAS KARAJÁ DO NORTE: A VALORIZAÇÃO DAS BONECAS *RITXÒKÒ* COMO PROPOSTA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL
Lorhana Soares 280

O CURRÍCULO ESCOLAR EM JOINVILLE-SC: O DISCURSO DOS MAPAS DE PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E DO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE
Vitor Augusto Joenk, Raquel Alvarenga Sena Venera..... 288

ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS INTERFACES COM OS MUSEUS E O PATRIMÔNIO CULTURAL 301

QUESTÕES SOCIALMENTE VIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA - UMA PROPOSTA A PARTIR DO PATRIMÔNIO CULTURAL
Carolina Barcellos Ferreira 302

"FAZER DEFEITOS NAS MEMÓRIAS": OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LONDRINA E SEUS MONUMENTOS
Ruhama Ariella Sabião Batista 310

O MERCADO PÚBLICO DE FLORIANÓPOLIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
Nivaldo Jorge da Silva 321

AS FONTES NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO: MÚLTIPLOS OLHARES E DIVERSAS PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO 333

ARQUIVANDO SABERES: ARQUIVOS PÚBLICOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO, APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
Rodrigo Goulart de Borba 334

LINHAS DE CRÉDITO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: COMO OS ESTUDOS HISTÓRICOS A RESPEITO DAS LINHAS DE CRÉDITO NO BRASIL PODEM AUXILIAR NA MELHOR GESTÃO DA VIDA FINANCEIRA DOS ESTUDANTES?
Fernanda Santos de Jesus 344

MEMÓRIAS NEGRAS EM JORNAIS ESCOLARES CATARINENSES DA DÉCADA DE 1940
Karla Andrezza Vieira 353

ANGOLA JANGA, UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA SOBRE O QUILOMBO DOS PALMARES
Larissa Ceroni de Morais, Marcello Paniz Giacomoni, Antônio da Silva Kaercher 364

A CULTURA ESCOLAR E A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: IMPRENSA ESCOLAR NAS COMUNIDADES TEUTO-CATARINENSES DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
Fabio Will 376

NOS TERMOS DA LEI: O USO DA LEGISLAÇÃO COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Fernando José da Hora Lopes 388

OS USOS POLÍTICOS DO PASSADO: DESAFIOS PARA O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA 396

ATRAVESSAR FRONTEIRAS: HISTÓRIA E MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS AFRICANAS
Cardoso Armando 397

PASSADOS SENSÍVEIS, FUTUROS POSSÍVEIS: NARRATIVAS MEMORIAIS DE INGRESSANTES DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFU
Gilberto Cézar de Noronha, Diessika Costa Silva 408

DO QUE ME LEMBRO EM NOSSAS PROVAS? REFLEXÕES SOBRE OS PENSAMENTOS E AS MEMÓRIAS NO ENSINO DE FÍSICA
Giovanna Moreno Parizotto 419

ENSINO DE HISTÓRIA E AS POLÍTICAS DE MEMÓRIA: UMA LEITURA DE *A CHAVE DE CASA* (2009), DE TATIANA SALEM LEVY E *O CORPO INTERMINÁVEL* (2019), DE CLAUDIA LAGE
Vera Lúcia Silva Vieira 428

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO DO TEMPO PRESENTE: REFLEXÕES A PARTIR DAS JORNADAS DE JUNHO DE 2013
Denise Oliveira Gonçalves de Azevedo Cunha 437

MEMÓRIAS FAMILIARES EM SALA DE AULA: O NEOLIBERALISMO NO BRASIL
Priscilla Fagundes Brunelli, Gilberto Cézar de Noronha 446

MATERIAIS DIDÁTICOS E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A PROMOÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO BRASIL 454

MISTURADOS: UMA EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL E INTERTEXTUAL ATRAVÉS DA MEMÓRIA E IDENTIDADE DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS NO ESTADO DO CEARÁ
Bruno Ribeiro Marques 455

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE TRADIÇÕES E TRADUÇÕES DOCENTES E DISCENTES 468

"FRUTAS GOGÓIAS E CALUNGAS DE LOUÇA": TECENDO OS SABERES ESTUDANTIS A PARTIR DOS ERROS AVALIATIVOS NAS ESCOLAS DO RECIFE-PE
Neff Borba Araquan Vieira 469

AVALIAÇÃO POR PARES MEDIADA POR RUBRICAS: RESULTADOS E PERCEPÇÕES ESTUDANTIS
Norton Frehse Nicolazzi Junior 480

IMPACTOS DO VESTIBULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA: O CASO DOS EXAMES DA UERJ
Luiz Cavalcanti 489

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO: FORMAÇÃO DOCENTE E VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Paula Fontana, Francisco de Paula Souza de Mendonça Júnior 504

ENSINO DE HISTÓRIA E AFETO: INVENÇÃO, SABER E IMAGINAÇÃO 511

REFLEXÕES ACERCA DAS METODOLOGIAS ATIVAS E SUA DIVERSIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA
Isabela Cavalcanti Ferreira Franco, Mariana de Oliveira Amorim 512

POR UMA PEDAGOGIA DO DESAMPARO: A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DE COLAPSOS CONTROLADOS
Lucas F. R Silva, Jean Carlos Moreno 525

BAÚ DA MARIA CORREA: TESTAMENTOS E INVENTÁRIOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
Isis Pimentel de Castro, Gabrielle Soares de Freitas, Júlia Benício Vieira 533

HISTÓRIA EM CENA: O TEATRO COMO FERRAMENTA COOPERATIVA NO ENSINO DA GUERRA DO CONTESTADO
Geruza Silva 545

CURRÍCULO E SABERES: O ENCONTRO DE VIVÊNCIAS E EPISTEMOLOGIAS
Julio Antonio Gomes da Silva 554

ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA PÚBLICA E O MUNDO DIGITAL 561

MUSEU DAS TRAJETÓRIAS PERIFÉRICAS (MTP)
Pablo Andrade Afonso 562

NAS TRAMAS DA HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL: INVESTIGANDO EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS
Diego G. Souza 572

ENTRE ALGORITMOS E MEMÓRIAS: HISTÓRIA PÚBLICA, ENSINO DE HISTÓRIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
Ana Caroline da Silva Lassarot Breves 585

“TRADICIONAL PARA QUEM?”: A INVENÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO E O APAGAMENTO DAS DISSIDÊNCIAS NA HISTORIOGRAFIA OCIDENTAL
Eduardo Luis Klein 598

CONCEITOS HISTÓRICOS, JOGOS ELETRÔNICOS E LETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE *SHADOW OF ROME* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
Thiago Stevenny Lopes, Vanessa Spinosa 609

TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER E SEU PROFESSOR NÃO CONTA: UMA ANÁLISE DOS CANAIS DE HISTÓRIA DO YOUTUBE MAIS VISUALIZADOS PELOS ALUNOS DO CEFET-MG.
Gustavo Henrique Barbosa, Leonardo Carvalho Ferreira 623

DO COTIDIANO À SALA DE AULA: INVESTIGANDO O USO DO MEIO DIGITAL PELOS ESTUDANTES
Francielli Kariny Monteiro Machado 633

ENSINO DE HISTÓRIA NOS SERTÕES: PESQUISA EXPLORATÓRIA E DESCRITIVA SOBRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS ENTRE DOCENTES DE HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE CAICÓ (RN)
Vanessa Spinosa, Maria Clara S. Silva 645

NOS TRILHOS DE BAIXA VERDE: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO – HISTÓRICO DIGITAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL
Adriana Cassimiro da Silva, Vanessa Spinosa 655

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMAZÔNIA: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE PESQUISA DEMOCRACIAS E DITADURAS NA UNIFAP
Júlia Monnerat Barbosa, Emille Amaral Fernandes 666

PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO NO EXTREMO NORTE AMAZÔNICO: A FORMAÇÃO INICIAL NOS ARQUIVOS DO TJAP
Alana Lohay Moura da Silva, Camilli Lima Coelho, Maura Leal da Silva 679

ABOLIÇÃO COMO CONQUISTA COLETIVA: O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM UM CONTEXTO ESCOLAR DE PESQUISA
Ângela Maria Santos Moura, Alfredo Eurico Rodrigues Matta 690

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO DO FUNDO FOTO ELITE NO INSTAGRAM: ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA PÚBLICA
Giuvane de Souza Klüppel, Amanda Taeli Rodrigues 700

O PATRIMÔNIO CULTURAL NAS AULAS DE HISTÓRIA: CONECTANDO SABERES, ESPAÇOS E PRÁTICAS 713

O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL EM PERÍODO INTEGRAL CUNHA BASTOS: INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ESPAÇOS DE MEMÓRIA LOCAL
Pedro Zeus Lustosa de Souza 714

O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO PRESENÇA DOS POVOS INDÍGENAS EM VIÇOSA DO CEARÁ: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO
Flaviano Oliveira dos Santos 727

ANTIRRACISMO E ANTISSEXISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA 739

SUJEITOS SEM ESCOLA – POLÍTICAS DE (DES)EDUCAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA E BRASIL IMPERIAL
Pedro Luiz do Nascimento Neto, Klebson Tenório Costa 740

O ENSINO DE HISTÓRIA, A COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO FURNAS DO DIONÍSIO E A LUTA ANTIRRACISTA
Thiago Corrêa Martins 754

LITERATURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA
Eliana Dias Ferreira Oliveira 763

IDENTIDADE E MEMÓRIA COMO FERRAMENTAS DE LUTA: O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO
Matheus Goulart Tanhote 777

COMPREENSÃO LEITORA NAS AULAS DE HISTÓRIA: MEIOS E MODOS DE LER E ESCREVER, DO IMPRESSO AO DIGITAL 792

LEITURA, ESCRITA E AVALIAÇÃO HISTÓRICA EM AMBIENTE HÍBRIDO: O PERCURSO FORMATIVO DA 4ª ONHB-A SOBRE OS 60 ANOS DO GOLPE DE 1964
Adinagruber da Conceição Lima 793

EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS 803

O ENSINO DE HISTÓRIA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA MATERIALISTA E DIALÉTICA DA DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA
Luiz Otávio Correa 804

CANGAÇO E OS SABERES EXPERIENCIAIS: UMA RADIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL
Richardy Leal Oliveira 812

ENSINAR HISTÓRIA NA PERIFERIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E DIÁLOGO NO COTIDIANO ESCOLAR — APONTAMENTOS TEÓRICOS
Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues 826

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC E NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA
Márcia Elisa Teté Ramos 835

CANTOS DE EXALTAÇÃO E VOZES DE CONTESTAÇÃO: A MÚSICA COMO FONTE PARA ESTUDAR A DITADURA MILITAR NO BRASIL EM SALA DE AULAKarine de Fatima Almeida, Janaína de Paula do Espírito Santo 848

HISTÓRIA ORAL DE VIDA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: MAPEAMENTO BIBLIOMÉTRICO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL
Jerusa Wrobel da Silva, Augusto Ridson de Araújo Miranda 861

AUTORIA DOCENTE E CULTURA ESCOLAR: SABERES, PRÁTICAS E MATERIAIS 870

ESCOLA CULTURA POPULAR EM DIA DE GRAÇA: AS ESCOLAS DE SAMBA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO RIO DE JANEIRO
Pedro Vítor Coutinho dos Santos 871

A ORALIDADE AFRICANA EM SALA DE AULA: OS USOS DA COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA
Melina Lima Pinotti 880

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PESQUISA COM PROFESSORES E PROFESSORAS DE SANTA MARIA/RS
Giovan Sehn Ferraz 894

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: REFORMAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 902

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
Talita dos Santos Molina Peraçoli 903

O SISTEMA MODULAR DE ENSINO EM MARABÁ: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Claudimir de Oliveira Espindola 914

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: PRODUÇÕES E DEBATES
Kelly Dos Santos Carvalho, Sandra Regina Mendes 927

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E AS REFORMAS NEOLIBERAIS: UMA APROXIMAÇÃO AO TEMA
Maria Auriene Cardoso 941

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 949

REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA: POLÍTICAS, MATERIAIS DIDÁTICOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS 963

QUE PERCEPÇÕES TÊM OS ALUNOS DO 1.º CEB SOBRE O USO DA TECNOLOGIA PARA APRENDER SOBRE O PASSADO HISTÓRICO?
Vânia Graça 964

O CENÁRIO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM MATO GROSSO E O ENSINO DE HISTÓRIA
Rívea Natchia de Paula Leal 977

PARA ALÉM DOS JOGOS: A MEDIAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA
Rívea Natchia de Paula Leal, Valéria Filgueiras 990

AQUELAS QUE PADECERAM: MEMÓRIAS DE MULHERES SOBREVIVENTES DO HOLOCAUSTO JUDEU
Gustavo Gabriel da Silva de Castro 1003

ENTRE O TEXTO E O SILÊNCIO: LIVROS DIDÁTICOS E OS LIMITES DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE HISTÓRIA
Douglas Orlato Paes, Valéria Filgueiras 1014

ESCREVIVÊNCIA ACERCA DA HISTÓRIA DAS MULHERES MINORIZADAS NA SEGUNDA GRANDE GUERRA: TRAZENDO À TONA SUAS MEMÓRIAS
Gustavo Gabriel da Silva de Castro 1025

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: DISCURSO SOLUCIONISTA E PLATAFORMIZAÇÃO NA SEDUC/MT
Carlos Rodrigo Soares 1034

O USO DE TICS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE.
Lélio Barbosa da Silva Filho, Bruna Vanessa Rosario de Moraes 1047

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: ANÁLISE CONTRASTIVA DAS EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS COM AQUELAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
Luisa Teixeira Andrade 1057

ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE
Micheli Gomes da Silva 1064

ENSINO DE HISTÓRIA E ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENTRE HISTÓRIA E PEDAGOGIA 1077

CONCEITOS E NARRATIVAS PRESENTES NA HISTÓRIA INDÍGENA ENSINADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACAREÍ – SP
Vitória Silveira Santos Domingos, Flavia Preto de Godoy Oliveira 1078

ENSINO DE HISTÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS 1088

JORNAL NH E O DISCURSO SOBRE A CONSCIÊNCIA NEGRA NO DIA 20 DE NOVEMBRO DE 2003 E 2024
Maikeli Cardoso da Silva 1089

O ENSINO DE HISTÓRIA DE VIESES ANTIRRACISTAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE DISCENTES E DE PROFESSORAS/ES FORMADORAS/ES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
Jiliane Movio Santana, Ana Claudia Urban 1100

PROFESSORA ANTIRRACISTA, SIM. TIA, NÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO INFANTIL E EFAI
Ana L. O. D. Ferreira 1114

O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROTAGONISMO DISCENTE NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS 1129

PRODUZIR SENTIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA: METODOLOGIAS DIGITAIS PARA JOVENS EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE
Marcelo Santana de Oliveira, Susana Cesco 1130

APRESENTAÇÃO

A realização em outubro de 2025 do **XIV Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Trânsitos no Ensino de História: conexões, saberes e espaços** em formato on-line foi um importante desafio para nossa Associação. Concebido como espaço de socialização e de encontro há quase 4 décadas (o evento fará 40 anos em 2028), o encontro exacerba a potência e o vigor de uma comunidade disciplinar que tem no ensino de História não só um lugar de produção de conhecimento, mas um espaço de reafirmação de compromissos éticos e políticos em prol da educação democrática. Reunindo artigos completos, relatos de experiência e ensaios teóricos construídos por pesquisadoras, pesquisadores e docentes da Educação Básica e da Educação Superior de todas as regiões do país, esta publicação consolida a densidade e o vigor de uma área que segue em constante expansão e afirmação.

Desde a sua edição inaugural na Universidade de São Paulo, em 1988 — idealizada pela Profa. Dra. Elza Nadai no bojo dos debates sobre as revisões curriculares da redemocratização —, o *Perspectivas* constitui-se como um território histórico de encontro e interlocução. Ao longo de quase quatro décadas de itinerância institucional e acadêmica, o evento desempenhou papel fundador na gênese da própria Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e consolidou um princípio epistemológico inegociável: a recusa à hierarquização entre o saber acadêmico e o saber escolar, reconhecendo professoras e professores da Educação Básica como intelectuais críticos, pesquisadores de sua própria práxis e protagonistas curriculares. Em tempos de investidas neoconservadoras, precarização do trabalho pedagógico, ataques aos docentes e à docência, negacionismos históricos e disputas hegemônicas em torno do passado, este espaço editorial reafirma a centralidade e o caráter público da História ensinada na defesa incondicional da escola pública, da liberdade de cátedra, da formação cidadã ético-política e da democracia.

Nesta décima quarta edição, o tema **"Trânsitos no Ensino de História: conexões, saberes e espaços"** é convocado não apenas como metáfora, mas como categoria operatória que diz muito das potencialidades do ato de ensinar no reconhecimento de sua complexidade numa perspectiva emancipadora, importante para pensar os múltiplos deslocamentos que conformam o ensino e a pesquisa histórica contemporâneos.

A amplitude dos textos reunidos nestes Anais reflete o trabalho coletivo gestado nos vinte e quatro Grupos de Reflexão Docente (GRDs), nas conferências magistrais e nas mesas-redondas do evento. Neles, programas como o ProfHistória, o PIBID, a Residência Pedagógica, os Laboratórios e grupos de pesquisa de ensino de História de diversas instituições, revelam-se como catalisadores indispensáveis da produção acadêmico-profissional, tecendo redes sólidas de colaboração entre diferentes gerações de educadores e pesquisadores, promovendo debates que envolvem desde os anos iniciais da Educação Básica até a Pós-Graduação.

Assim, as reflexões apresentadas pautam-se pela ideia de que o diálogo entre a universidade e a escola prescinde de lógicas de mera transposição ou reprodução passiva, consolidando a pesquisa em ensino de História como lugar de fronteira. Como local de produção de escrita de História, a sala de aula é também protagonista, tornando-se lócus expressivo do debate e criação dos e sobre materiais didáticos e práticas docentes sem, contudo, descuidar das dimensões éticas e estéticas envolvidas.

Nesse mesmo horizonte, as políticas curriculares recentes deixam de ser vistas como determinações verticais estáticas, passando a serem investigadas como espaços de disputa por aquilo que conta como conhecimento legítimo e verdadeiro. Em tempos de negacionismos e fragilidade democrática, a disputa de narrativas exacerba esse caráter provisório e contingente, fundamentalmente político do ensino de História. Questões que envolvem a responsabilidade ética e social não somente em relação ao passado, mas também em relação ao presente e ao futuro. As produções aqui reunidas demonstram, ainda, como os/as docentes operam fissuras criativas e conceituais nas reformas neoliberais e na (des)disciplinarização do Ensino Médio, afirmando a importância e a especificidade da reflexão histórica diante de imperativos puramente tecnicistas.

Por fim, a ideia de trânsito também remete à virada decolonial e à consolidação de pedagogias antirracistas que atravessam transversalmente o volume. Enfrentando a colonialidade do saber e as ausências históricas na escola, a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena não pode ser reduzida à mera adição conteudista ou à folclorização. As produções intensificam a necessidade de promovermos a desestabilização de narrativas consagradas e hegemonizadas, abrindo espaço para outras vozes, saberes e existências, presentes no cotidiano da escola e da sociedade, mas frequentemente invisibilizadas nos diferentes espaços em que o ensino de História se materializa. Mais que ferramenta de conhecimento, na textura da escrita e do vivido, o ensino de História articula múltiplos espaços

de resistência, capazes de mobilizar novas racionalidades para pensar o outro, no importante desafio de educar para a defesa da vida e dos direitos humanos.

Nesse sentido, as pesquisas inscritas nestes Anais celebram uma pluralidade de temas e perspectivas, trazendo para o centro do debate a agência dos sujeitos quilombolas e indígenas, a literatura negra, os saberes tradicionais, as expressões da cultura periférica e do rap, além das lutas de gênero e sexualidade, convertendo a sala de aula em arena de insurgência epistemológica, reparação e justiça social.

Procuramos também ressaltar a ideia de trânsitos espaciais e patrimoniais, em saberes que circulam pela cidade, pelos Museus e pelas Ruas, uma vez que o ensino de História extrapola os limites físicos da sala de aula. Fundamentando a Educação Patrimonial como prática social e compromisso cívico, a cidade deixa de ser mero cenário e passa a figurar como palimpsesto: percursos urbanos, praças, museus comunitários, feiras livres e monumentos são convertidos em fontes documentais vivas, nas quais os estudantes exercitam o olhar indiciário e tensionam as memórias oficiais e cristalizadas que tendem a perpetuar apagamentos regionais e locais.

Por fim, os trânsitos digitais e a História Pública que, em redes e telas, remetem às transformações provocadas pela cibercultura e pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), ressaltando a necessidade de refletir sobre os desafios de ensinar em tempos de aceleração, vigilância algorítmica e pós-verdade. Afinal, não se trata de mera transformação técnica, mas de mudanças profundas nas formas de apreender e experimentar a vida social, conformando novas subjetividades, além de desafiar regimes de visibilidade e de verdade. Dialogando com esse novo ecossistema, as produções ressaltam que as práticas de ensino de História na escola precisam considerar a cultura digital para promover uma formação em que se torne possível confrontar negacionismos e questionar as naturalizações do discurso de “inovação” das “novas tecnologias”, potencializando as intervenções autorais. As pesquisas partilham práticas que mobilizam Inteligência Artificial generativa, produção de podcasts, análise de memes, jogos eletrônicos e redes sociais, possibilitando às juventudes decodificar vieses ideológicos e desinformações, aproximando a História Pública da formação do pensamento histórico crítico.

Ao entregar este conjunto à comunidade científica e aos educadores do Brasil, a ABEH reitera o convite para que continuemos a transitar lugares e espaços, entrelaçando a teoria e o cotidiano escolar, os arquivos e as memórias da comunidade, as telas e a experiência vivida. Que a leitura destes trabalhos sirva de alento teórico, inspiração prática e ferramenta de luta por uma educação pública, plural, emancipatória, democrática e humanizadora.

Desejamos a todas e todos uma leitura inspiradora e transformadora!

Maria Aparecida Lima dos Santos
Henrique Safady Maffei
Vera Lúcia Silva Vieira
(orgs)

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA: SABERES, TRÂNSITOS E ESPAÇOS

NA ANTESSALA DA QUEDA: CRISE DEMOCRÁTICA PELO CONTEXTO DA COMISSÃO DE IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF

Lucas Magalhães Costa[1]

INTRODUÇÃO

O trabalho que se segue é parte de um projeto de pesquisa iniciado em julho de 2025, em nível de doutorado, dentro do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Minas Gerais (PPGHIS-UFMG). Nele, deseja-se analisar o processo de crise democrática e corrosão do presidencialismo de coalisão no Brasil a partir da análise dos trabalhos, documentos, atas, pareceres e o contexto político da comissão especial que primeiro debateu e aprovou o pedido de cassação de Dilma Vana Rousseff na Câmara dos Deputados Federais. Em outra frente, pretende-se produzir subsídios e desenvolver estratégias para o ensino da história política do país. Desta forma, busca-se contornar os óbices desta disciplina tão marcada pela educação na ditadura militar quando se ensaiou insidiosamente no Brasil ensinar história política entre 1964 e 1985.

A formação da comissão, prevista pela Lei nº 1.079 de 1950, é o primeiro trabalho coletivo e formal realizado no processo que pode culminar na deposição do cargo mais alto da república brasileira. No caso do *impeachment* de 2016, a comissão fora formada por deputados representantes de todos os partidos políticos que integravam a 55ª legislatura da Câmara, sendo composta por 65 membros no grupo de trabalho. O trabalho da comissão especial de *impeachment* da Câmara teve duração curta, mas significativa. Entre sua abertura no dia 03 de dezembro e a votação conclusiva de seu parecer, em 11 de abril, foram cerca de 130 dias de trabalhos parlamentares. A concentração das sessões se deu entre a segunda quinzena de março e a primeira de abril, no entanto seu efeito foi simbólico e institucionalmente determinante.

[1] Doutorando em História na linha de História e Culturas Políticas (UFMG). Contato: lc.ara@hotmail.com

O relatório aprovado pelo deputado Jovair Arantes (PTB-GO), favorável à cassação de Dilma Rousseff, é o primeiro instrumento desta *via crucis* da presidente com origem em uma instituição democraticamente eleita. Portanto, o documento formaliza a manifestação daqueles que representam a população das mais variadas regiões e sub-regiões dos Estados brasileiros, conforme o art. 45 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Seguindo o regimento interno da Câmara dos Deputados, esses parlamentares foram os responsáveis, ao longo das sessões, por debater o processo, confrontar opiniões e produzir o parecer sobre o assunto. Mas, muito mais que corriqueira formalidade legal, a comissão serviu também para consolidar alianças de ambos os lados. Contrários e favoráveis à deposição de Dilma tiveram, no ambiente catalisador desta comissão, o momento para viabilizar suas opções e divulgar suas perspectivas pela ampla cobertura da imprensa. Portanto, a comissão é mais que um instrumento constitucional formalmente estabelecido; seu poder também é simbólico e carregado de potencialidades que carecem de ser historicizadas (Eldeman, 1988)[2].

A comissão representa uma zona de impacto para onde confluíram um volumoso e complexo contexto político. Marcado, entre outros fatores, por vários anos de governos petistas, avanços nos programas de redistribuição de renda, revisão do passado pela Comissão da Verdade, operações contra corrupção, lutas de classe, polarização, e a escalada das disputas políticas ainda inéditas na redemocratização. Ao mesmo tempo, foi igualmente de onde verteram as possibilidades que, juntas, autorizaram os parlamentares a destituir Dilma Rousseff no decorrer do restante do processo que contou com outras etapas no próprio legislativo. O parecer dos deputados e o consequente *impeachment* ajudou a formatar todo um novo modo de percepção da vida política, que também passou a ser dinamizada pelas redes sociais, mobilizações de rua e intenso debate público sobre a democracia brasileira.

Entende-se, portanto, que o papel dessa comissão é central nesse episódio da história. Seu contexto marcou o ritmo das posteriores etapas do processo, que contou ainda com a

[2] O autor ergue sua reflexão ao longo da obra *Constructing the Political Spectacle* (Eldeman, 1988), navegando entre os conceitos de 'espetáculo' e 'simbolismo' político. Entre suas inferências, está que as deduções dos observadores da cena política são construídas subjetivamente, ainda que repletas de elementos concretos produtores de conceitos. No entanto, elas não contribuem para elaborar respostas suficientemente capazes de elucidar a verdadeira problemática imposta por momentos políticos históricos. Suas conclusões são relativas, passíveis de ampla contestação, mas não são falsas. Ou seja, devem pertencer ao escopo de investigações devidamente acuradas pela premissa da subjetividade. No entanto, diante desse cenário eivado de valores conotativos, amplamente povoado por comentários populares e jornalísticos, mostra-se uma realidade carente de observação científica e instrumentalmente bem refletida. Postura que não congrega respostas inalteráveis ou dogmaticamente blindadas de novos e relevantes questionamentos. Esta noção geral sobre parte da obra ajuda a entender que todos esses elementos constroem juntos o valor político que está carregado de simbolismos que ultrapassam a letra constitucional, talvez até mais fortemente ativo em concepções subjetivas do que propriamente fincadas no poder burocrático institucionalmente erigido.

votação em plenário na câmara, o encaminhamento para a comissão especial no Senado Federal, culminando com o julgamento do *impeachment* na sessão do dia 25 de agosto de 2016.

Tendo isso em vista e buscando atender aos requisitos do XIV Perspectivas do ensino de História – Conexões, Saberes e Espaços, este estudo traduz essas expectativas e outras, trazendo uma problematização que deseja compreender se, já na etapa da comissão especial, o caso Dilma Rousseff teria sido majoritariamente definido. Ou seja, os trabalhos da comissão foram, já, o verdadeiro cadafalso do mandato da primeira mulher presidente do Brasil? E o que isso pode revelar da crise democrática brasileira já em curso? Para responder essas e outras questões adjacentes, busca-se uma análise multidisciplinar corroborando com uma pesquisa que quer levar à sala de aula questões que ainda ressoam no nosso presente.

IMPEACHMENT NA HISTÓRIA DO BRASIL

A Constituição de 1824 trouxe a instituição do *impeachment*, mas naturalmente, ela não alcançava as responsabilidades do monarca que continuava intocável.[3] A regulamentação da lei de responsabilidade, ou seja, o efeito da destituição do cargo, veio em 1827, com a chamada "Lei da Responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado, e dos Conselheiros de Estado" (Brasil, 1827, p. 54). Entre suas previsões estava a incumbência da Câmara dos Deputados em avaliar a procedência da denúncia que poderia ser feita por qualquer cidadão (Mafei, 2014). Caberia, como cabe até hoje, ao Senado o papel de julgar se a infração era ou não passível de ser enquadrada na lei de responsabilidade.[4] A Constituição de 1891 previa a punição de perda do cargo e, desta vez, o presidente, evidentemente estava sujeito a seus efeitos.[5] A regulamentação só veio no ano seguinte, quando duas leis detalharam as punições e os ritos a serem seguidos ao seu cumprimento. O processo de criação dessas leis passou por inúmeras discussões, entre elas, a de que se a denúncia fosse avaliada como procedente pela Câmara dos Deputados, o presidente deveria ser afastado. Em outra discussão, afirmou-se que os crimes de responsabilidade só seriam julgados enquanto o ente político estivesse no cargo, como o é até hoje (Brasil, 1891).

[3] A Constituição de 1822 detalhava os delitos que poderiam ser considerados crimes de responsabilidade e incidia sobre agentes públicos e altos funcionários do estado como ministros e conselheiros. Uma clara cópia do que os portugueses também fizeram no mesmo ano (Mafei, 2021).
[4] Os crimes enquadrados e detalhados na Constituição iam desde traição, corrupção passiva e ativa, suborno, abuso de poder, desobediência às leis, atentados contra direitos individuais e prejuízo aos bens públicos (Mafei, 2021).
[5] A lei especificava, apenas para o caso do presidente, os crimes previstos. A saber, desde o atentado contra a república e a união do país, passando pelo impedido do livre exercício dos poderes até comprometer a segurança interna e externa do país (Brasil, 1891, art. 53).

Deodoro da Fonseca, enfrentando falta de apoio entre os deputados e senadores, deixou o cargo, não por ter sido condenado por *impeachment*, mas por não ter conseguido sair do raio de ação dele. O marechal era contra a lei de responsabilidades. Achava que a lei e o *impeachment* o encurralaram e tornavam sua ação inviável. Então, depois da aprovação do projeto de lei no Congresso, que previa as punições nos casos de crimes de responsabilidade, ele vetou a aprovação parlamentar. O fez "alegando vícios procedimentais na sessão parlamentar que reprovava seu veto, ordenou a dissolução do Congresso Nacional e mandou convocar novas eleições legislativas" (Mafei, 2021, p. 51). No entanto, dissolver o parlamento não era mais uma prerrogativa do poder executivo, como fora no segundo reinado. O ato foi considerado ilegal pelos congressistas que, com a mesma velocidade que se pronunciaram contra a medida, organizaram forças militares e políticas para enfrentar Deodoro: "Isolado, renunciou em 23 de novembro de 1891" (Carone, 1978, p. 64).

Floriano Peixoto assumiu em seu lugar e esteve na mira do *impeachment*. Ao contrário de seu antecessor, gozava de mais apoio entre os congressistas, mas acabou sendo denunciado por abuso de poder político, crime previsto na lei de responsabilidade de 1892. Dos três anos de governo, o Brasil viveu, à época, 295 dias sob estado de sítio (Naud, 1966). Por isso, Floriano demitiu ou aposentou vários funcionários públicos, desrespeitando direitos individuais, leis e reformas aprovadas pelo Congresso. Como resultado, foi denunciado[6], mas a comissão da Câmara responsável por avaliar o caso, apresentou parecer que foi, na verdade, uma defesa de Floriano e o caso foi arquivado (Mafei, 2021).

Na primeira república, os processos se voltaram para os poderes executivos dos estados, como nos casos de Amazonas, Paraíba e Sergipe. Foi nesta fase que se concluiu que, apesar da intensa carga política, os *impeachments* deveriam prever ampla defesa, direito ao contraditório e o ônus da prova pelo acusador como em qualquer trâmite legal (Mafei, 2014).[7]

Durante o período getulista (1930-1945), a história dos *impeachments* não ganhou notórios episódios. Foi após a saída de Getúlio Vargas que se buscou com intensidade a aprovação da Lei nº 1079 de abril de 1950, ou a conhecida, e até hoje em vigor, Lei do

[6] Outras acusações buscaram robustecer a denúncia na intenção de demonstrar a ingerência de Floriano à frente da presidência do Brasil, como alegação de "ilegal recrutamento militar compulsório, medida vedada pela Constituição de 1891, apontou mau uso de recursos públicos e execução indevida do orçamento; e, finalmente, chamou de 'indébita' e 'criminosa', a intervenção federal decretada no Rio Grande do Sul, que vivia a Revolução Federalista" (Mafei, 2021, p. 62).

[7] Percebe-se que os processos de impeachment careciam de amadurecimento. Muitos não tinham ainda desenvolvido o devido *corpus* legal. No caso do general Caetano, o STF concluiu que o governador do Mato Grosso estava sendo julgado sem a devida defesa. Paulo Brossard, então ministro do Supremo, disse que a fundamentação da denúncia era contraditória (Brossard, 1992).

Impeachment.[8] Tal qual no período anterior, os governadores estaduais foram os principais alvos da nova lei. A então promulgada Lei do *Impeachment* responsabiliza presidente e vice-presidente da república, ministros de estado, ministros do STF, governadores e secretários de estado, além do procurador da república contra crimes, como impedir o livre exercício dos poderes institucionais, atentar contra a segurança e soberania do país, crimes contra a lei orçamentária, o emprego do dinheiro público e uma série de outros delitos, num total de 82 artigos. Entre suas principais modificações, em relação à lei regulamentada em 1892, está a de que o presidente, se denunciado, também tem direito de defesa já na fase da avaliação da Câmara dos Deputados no decorrer do trabalho da comissão específica de análise do assunto, condição presente até os dias atuais (Brasil, 1950).

Vargas voltou à presidência democraticamente em janeiro de 1951 e durante praticamente todo seu mandato foi assolado pelas comissões parlamentares de inquérito, as CPI's. Os escopos destas comissões foram ampliados pela Constituição de 1946, que dava ao Senado e à Câmara o direito de investigar quaisquer atos do governo, de natureza criminal ou não. Getúlio enfrentou 29 processos ao todo, só entre 1952 e 1953 foram 23 CPI's (Carvalho, 2019). Vargas fora acusado por oito supostos crimes desde atentado à lei orçamentária até risco à segurança nacional (Mafei, 2021). Ao fim, a Câmara dos Deputados, a despeito de ter aceitado analisar a denúncia, acabou arquivando o processo depois de ter aprovado o parecer pela não procedência das acusações (Brasil, 1954).

O *impeachment* no Brasil voltaria a ganhar os holofotes da história, tornando seu protagonismo ainda mais evidente com a redemocratização. O caso Collor merece especial atenção uma vez que forneceu diversos precedentes para o contexto do objeto desta investigação. Fernando Affonso Collor de Mello foi eleito presidente do Brasil em 1989, aos 40 anos e com a fama de salvador da pátria. O enfrentamento aos privilégios e a defasagem econômica foram seus alicerces de campanha. Dar ao país um plano econômico eficaz seria vencer onde diversos outros falharam: reverter a inflação que batia a casa dos 80% ao mês, à época, tal era o mote central da campanha de Collor, tendo com ele alçado a vitória na presidência (Ceres, 2003).

No entanto, a forma não superou o conteúdo, e foi justamente nos meandros da corrupção e da ineficiência econômica que Collor delineou sua saída. Seu isolamento político

[8] Embora em vigência, pelos casos recentes de *impeachment*, a lei "sofreu ajustes de constitucionalidade por decisões do STF nos casos de Fernando Collor de Mello e Dilma Rousseff, para ser adequada à Constituição de 1988, além de uma emenda em 2000, que ampliou o capítulo dos crimes contra o orçamento público e atualizou a lista de autoridades alcançáveis pelo *impeachment*" (Mafei, 2021, p. 66, *grifo nosso*).

já o indicava. Foi eleito pelo minúsculo PRN (Partido da Renovação Nacional), sigla de ocasião para comportar sua candidatura. Segundo Andozia (2019), no segundo ano de governo, depois do confisco das poupanças implementado no ano anterior e com a volta da inflação, Collor enfrentou um Congresso mais afinado com a ideia de se opor a uma administração que se mostrou tanto ineficiente economicamente quanto impopular. Sua aprovação despencou de 81% para 23% em um ano, segundo dados da autora.

Neste contexto desfavorável ganharam destaque dois personagens que se tornaram ainda piores para Collor. Paulo César Faria e Pedro Collor são os nomes mais fortes que formaram o epicentro de um processo que catalisou a erosão cabal do mandato do presidente. O primeiro, seu tesoureiro de campanha, foi um dos principais acusados na Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) de 1992.[9] Ele era acusado de traficar informações para beneficiar empresas que, em troca, devolveram a Collor parte dos recursos advindos de contratos com o governo federal. Nesta esteira, a defesa de Faria e, por tabela, de Collor, foi a de mostrar que o dinheiro que saía das empresas de PC viera do que sobrou dos 5 milhões de dólares, um empréstimo realizado no Uruguai, para financiar a campanha eleitoral de 1989.[10] Um documento apresentado como prova acabou sendo desmascarado e comprovada sua falsidade. Pedro Collor, irmão mais novo do então presidente acendeu mais ainda a fogueira ao detalhar outras ligações ilícitas entre PC Farias e Collor, dando entrevistas à imprensa e tornando o caso nacionalmente conhecido: "A síntese das acusações de Pedro era de que os crimes de PC Farias beneficiavam o presidente tanto econômica quanto politicamente" (Mafei, 2021, p 104).

O parecer final da CPMI serviu como fonte para a denúncia que pedia a cassação de Collor. Os advogados Barbosa Lima Sobrinho, presidente da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e Marcelo Lavenère Machado, presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) assinaram a ação que acusava Fernando Collor de transgredir o artigo 9º da lei 1.079 de 1950, que versa sobre os atos do presidente que violam a dignidade, a honra e o decoro do cargo de chefe do Estado (Brasil, 1950). Ou seja, ainda no âmbito da CPMI, o presidente fora acusado de ter mentido sobre a origem do dinheiro que vinha de PC Farias e de ter forjado provas falsas (Senado Federal, 1992, p. 403). O resultado desse processo viria na antevéspera do ano novo de 1993. No dia 29 de dezembro de 1992, o início da derradeira sessão de julgamento do

[9] A comissão fora formada em paralelo com a investigação da Polícia Federal e a consequente denúncia do MPF. O presidente da CPMI era o governista deputado Benito Gama, PFL, e a relatoria da oposição, o senador Amir Lando, PMDB (Mafei, 2021).

[10] "A estratégia era situar todas as potenciais ilicitudes na relação entre Collor e PC em momentos anteriores ao início do mandato, o que ajudaria o presidente na defesa contra eventuais acusações tanto de crimes de responsabilidade quanto de crimes comuns" (Mafei, 2021, p. 110).

impeachment no Senado fora marcado pela renúncia de Collor para evitar a perda dos direitos políticos (Senado Federal, 1992, p. 532-533). Mas, isso não impediu o prosseguimento do processo. Collor foi derrotado e, consequentemente, "aprovou-se a resolução nº 101 de 1992, considerando que o pedido de perda de mandato havia perdido a razão de ser, mas impondo pena de inabilitação[11] ao agora ex-presidente" (Mafei, 2021, p. 129).

Se Fernando Collor renunciou para não ser categoricamente deposto, o mesmo não aconteceria com Dilma Rousseff. Destacada por sua eficiência na burocracia do Ministério das Minas e Energia no último mandato Lula, a mineira foi alçada ao comando da Casa Civil em junho de 2005 (Marra; Motta, 2005). Fora uma mudança de condição em sua atuação política, fruto do processo de José Dirceu no caso Mensalão[12], homem forte do Partido dos Trabalhadores, então ocupante do cargo (Portal STF Notícias, 2007).

Em síntese, com essa proeminência, a ministra alcançou também a condição de candidata ao Palácio da Alvorada e venceu as eleições de 2010 em segundo turno com mais de 55 milhões de votos (G1, 2010). Seu primeiro mandato (2011-2014) conviveu tanto com resultados eficazes e altíssima popularidade até 2013.[13] Nesse período também se viu solapada por insatisfações de adversários e, principalmente, de aliados de ocasião e até de correligionários. Fernando Limongi (2023) coloca, na base seminal que deu porosidade ao sustento do governo Dilma, a insatisfação desses grupos por causa de sua conduta autônoma no governo como um todo e, em especial, nas trocas de cargos e mudanças estruturais feitas na Petrobras entre 2011 e 2013.

Mesmo enfrentando acusações de ingerência, quando de sua atuação como presidente do conselho da Petrobras, no caso da compra da petroleira de Pasadena[14], Dilma conseguiu contornar essa e outras adversidades e chegar às eleições de 2014 sem grandes comprometimentos de sua imagem pública. No entanto, a vitória desta vez fora mais penosa, visto que o segundo turno apertado deu pequena margem de vantagem à petista, somando apenas 3 pontos percentuais sobre Aécio Neves, então senador pelo Partido da Social

[11] Perda dos direitos políticos por oito anos (Brasil, 1950).
[12] Julgamentos que apuraram e condenaram políticos de diversos partidos que estavam envolvidos com o pagamento de 'mesadas' para aprovação de projetos de lei e outras medidas do governo petista no primeiro mandato do presidente Lula (Portal de Notícias STF, 2007).
[13] Em março de 2013, Dilma alcançou 79% de aprovação, resultado da intolerância da presidente com casos envolvendo corrupção que se manifestaram na demissão de ministros de estado e outros cargos de escalões inferiores (Limongi, 2023).
[14] A compra da petroleira de Pasadena nos EUA aconteceu em 2006, quando Dilma estava à frente do Conselho diretor da Petrobras. Fora atribuída a ela a responsabilidade de um negócio que trouxe muitos prejuízos à estatal, algo em torno de R$ 1,18 bilhões de reais (Limongi, 2023). No entanto, em sua defesa, a presidente disse que houve omissão em relatórios que não foram apresentados à época, o que colocou Nestor Cerveró como responsável pela situação (*O Estado de São Paulo*, 2013).

Democracia Brasileira (TSE, 2014).[15] Foi a menor margem, desde a redemocratização, indício de um país muito dividido dali em diante, ou em outras palavras, "uma proximidade histórica que deixou tucanos, antipetistas e antidilmistas inconformados" (Almeida, 2016).

Aécio e o PSDB saíram derrotados do pleito, mas não quietos. No dia 30 de novembro, "entraram no Tribunal superior eleitoral com um pedido de auditoria especial no resultado das eleições" (Almeida, 2016). A solicitação estava embasada nas manifestações que ineditamente vinham da ainda debutante força das redes sociais eletrônicas na política brasileira. O advogado do PSDB fez questão de deixar isso claro ao dizer "Basta uma pequena análise na internet para ver que surgem dúvidas de todos os lados. Defendemos que se faça a auditoria para restabelecer a credibilidade do sistema" (G1, 2015). Depois de não ter encontrado fraudes no que foi investigado, o PSDB disse que não era possível auditar o resultado, em seguida emitiu relatório recomendando voto impresso (G1, 2015).[16] Para Limongi (2023), o partido contestou a legitimidade da apuração. O pedido do PSDB punha em questão a imparcialidade da Justiça Eleitoral: "E tudo o que tinha para justificar eram rumores disseminados em redes sociais" (Limongi, 2023, p. 63).

Em outra frente, Eduardo Cunha (PMDB), figura central nesse processo, foi eleito presidente da Câmara dos Deputados Federais, em fevereiro de 2015. No dia desta vitória, a reportagem do UOL Notícias (2015) abriu o texto chamando Cunha de "desafeto do Palácio do Planalto" e conceituou sua vitória como "temida" pelos integrantes do governo Dilma (Prazeres, 2015). Cunha passara boa parte do primeiro mandato reclamando da substituição de seus afilhados da Petrobras e agora ocupava um posto constitucionalmente poderoso e politicamente nocivo para Rousseff (Limongi, 2023).

Pode-se descrever, sumariamente, que 2015, para o governo Dilma, fora marcado por baixa popularidade, trocas ministeriais na perspectiva de agradar o imenso e multifacetado PMDB, perdas políticas na relação com o Congresso e problemas econômicos. A tudo isso se somam as reiteradas denúncias de corrupção na Petrobras, reveladas pela operação Lava-Jato e divulgadas quase diariamente pelos veículos de imprensa que afetavam políticos ligados a Dilma (Almeida, 2016).

A foz deste caudaloso rio, que aqui apenas está sintetizado, viria perto do fim do ano. Em 02 de dezembro de 2015, a presidência da Câmara dos Deputados Federais, aceitou uma

[15] Segundo o TSE, a chapa Dilma e Temer obteve 54,5 milhões de votos válidos contra 51,041 dos adversários Aécio e Aloysio Nunes.
[16] Carlos Sampaio, líder na Câmara, afirmou na mesma reportagem: "Não temos elementos para afirmar que não houve fraudes no processo de votação, uma vez que o modelo de auditoria imposto pelo Tribunal Superior Eleitoral não se enquadra em qualquer modelo reconhecido e padronizado por entidades internacionais" (G1, 2015).

ação civil contra a prestação de contas apresentada pela gestão de Dilma Rousseff referente ao ano de 2014. O processo, protocolado poucos dias antes, pedia a deposição da presidente petista. Os proponentes diziam se basear em duas principais alegações: (a) atraso no pagamento de débitos do governo federal a bancos públicos com a finalidade de fechar os balanços com menos débitos e (b) criação de crédito extraordinário para saldar compromissos federais, sem a autorização do Congresso Nacional que, segundo o que declarou Eduardo Cunha (PMDB-RJ) à época, somavam R$12,5 bilhões (G1, 2015).

A alegação era de crime de responsabilidade fiscal, o que ficou conhecido popularmente pela definição 'pedaladas fiscais'. Tratou-se de um fato amplamente divulgado pela imprensa e motivo de um envolvimento popular com o andamento da vida política nacional bastante intenso, semelhante ao que já estava em curso desde 2013 e as manifestações urbanas daquele ano.

Provocados pela ação assinada por Miguel Reale, Hélio Pereira Bicudo e Janaína Pascoal, caberia a Eduardo Cunha, presidente da Câmara, a decisão pela abertura de processo de *impeachment*. Segundo divulgado pelo G1 (2015) e outros meios de comunicação, Eduardo tomou decisão favorável à abertura do processo no mesmo dia em que a bancada do Partido dos Trabalhadores decidiu votar a favor da continuidade do processo de cassação do seu mandato no conselho de ética da Câmara.

Só no ano de 2015, segundo o portal da Câmara dos Deputados Federais, Cunha havia recusado outros 50 pedidos de abertura de *impeachment* que trafegavam entre acusações variadas, dirigidas à presidente e sua suposta participação no desvio de dinheiro da Petrobras, ou Petrolão como ficou conhecido o caso, e outras questões semelhantes às pedaladas fiscais. Ao todo, Dilma teve 68 pedidos de *impeachment* protocolados entre 2011 e 2016 (Agência Pública, 2023).

O PMDB, partido de Michel Temer, então vice-presidente, e de Eduardo Cunha, presidente da Câmara dos Deputados, tinha direito a 8 assentos. O mesmo número era conferido ao PT. Ocorre que os peemedebistas (assim chamados à época, pois hoje a nomenclatura é MDB, portanto, seus membros são emedebistas), comandavam um bloco com mais 14 partidos, somando o direito de nomearem o maior número de integrantes da comissão, 25 no total (Câmara dos Deputados, 2016).

O Partido dos Trabalhadores também estava à frente de um bloco, mas era menor, tendo junto de si outros cinco partidos que, unidos, poderiam nomear 19 membros da comissão. Somente em 17 de março de 2016 é que a mesa diretora da comissão foi eleita. A presidência

da comissão ficou com Rogério Rosso (PSD-DF) e a relatoria a cargo de Jovair Arantes (PTB-GO), ambos líderes de seus partidos (Brasil, 2016).

Ainda segundo o regimento interno da Câmara dos Deputados, um cronograma de trabalho ficou a cargo do relator; ao todo, a comissão se reuniu dez vezes, entre 17 de março e 11 de abril, dia da votação do parecer de Arantes (PTB-GO). O parecer foi favorável à abertura do processo político de cassação e, consequentemente, proveu-se o encaminhamento do documento de Arantes ao plenário da câmara. Na comissão, foram 38 votos favoráveis ao relatório e 27 contra.

Poucos dias depois, em 17 de abril, um domingo, dia em que habitualmente não há votações em plenário da Câmara, a sessão foi amplamente televisionada para todo o território nacional. Dos 511 deputados presentes, só dois não compareceram. Assim, 367 deputados e deputadas votaram favoráveis ao parecer e o consequente prosseguimento do processo de *impeachment*. Os votos contrários somaram 137. Ou seja, para que o parecer fosse aprovado em plenário, eram exigidos 342 votos, dois terços do número de deputados. E o 342º voto, emitido pelo deputado Bruno Araújo (PSDB-PE), foi comemorado à exaustão. Somente os partidos PT, PCdoB e Psol foram integralmente contra o processo de deposição, visto que todos os outros partidos tiveram deputados favoráveis (Câmara dos Deputados, 2016).

Em seguida, o parecer também foi analisado por uma comissão especial do Senado. O senador Raimundo Lira (PMDB-PB) foi o presidente e Antonio Anastasia (PSDB-MG) o relator. Anastasia foi a favor das denúncias e procedeu favoravelmente à deposição de Dilma. No dia 4 de agosto, 14 senadores decidiram que Dilma fosse julgada no plenário do Senado e 5 contra (Brasil, 2016). A votação derradeira pelo afastamento definitivo de Dilma ocorreu em 31 de agosto, quando 61 votos dos senadores foram pela deposição da primeira mulher presidente do Brasil e 20 contrários.

Antes na vice-presidência, Michel Temer (PMDB-SP) assumiu o cargo de presidente. Era o segundo caso de *impeachment* da jovem democracia brasileira, reinstaurada depois da Constituição de 1988 (Brasil, 2016). Momento em que não só a presidência do momento era mais uma vez questionada, bem como a própria maneira de conduzir a democracia no Brasil igualmente se via em território movediço.

CONCLUSÃO

Embora as diversas hipóteses deste sumário texto tenham apenas sido trazidas à baila, pode-se, ainda que bastante incipientemente, perceber que a Comissão Especial de

Impeachment de Dilma Rousseff pode ter operado como um catalisador de todo um contexto bastante complexo e o colocou a serviço da deposição da presidenta. Se estendermos nosso olhar para o dia da votação em plenário e todo o exagero das falas dos deputados, que inclusive defenderam torturadores, podemos perceber que aquele momento precisou contar com um trabalho de produção elaborado, cauteloso, célere e eficiente que este início de pesquisa confere à comissão dos deputados.

E ainda que os trabalhos daqueles deputados não tenham sido os únicos elementos a atuarem no longo processo, é potencialmente perceptível que o objeto desta pesquisa merece um olhar cuidadoso e que dele, ainda que as respostas naturalmente não estejam estabilizadas, podem sair resultados que apontem para um entendimento melhor sobre a nossa crise democrática.

Diante de um sensível avanço nas políticas de redistribuição de renda percebidas entre os governos petistas de 2003 a 2016, passando por momentos que oscilação, é verdade, mas tendo resultados visíveis de déficit de desemprego, crescimento do produto interno bruto, elevação da renda média e níveis de instrução educacional crescentes, pode-se questionar, olhando para pesquisa: bastou a atuação de uma comissão para frear tudo isso? A resposta é, evidentemente, que não. A comissão não é protagonista neste sentido. Ela atuou, nessas hipóteses ainda carentes de mais análises, como um processador que captou inúmeros elementos – como a ascensão de uma nova classe média, apurações sobre os crimes da ditadura, várias ondas de denúncias de corrupção, o fato de Dilma ser mulher – e congregou num processo de formalização. Ou seja, ao que parece, a crise democrática também se explica por seu forte aparato institucional. Ao que se pode perguntar: o quanto nossa democracia depende das instituições e se elas são de fato democráticas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A PETROBRAS reconhece o mau negócio de Pasadena. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 mai. 2013. Disponível em: https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,a-petrobras-reconhece-o-mau-negocio-de-pasadena--imp-1035139 . [Acesso em: 14 jul. 2023].

ANDOZIA, Francine De Lorenzo. Passaram a mão na minha poupança: um estudo sobre o impacto do Plano Collor no cotidiano da população brasileira urbana em 1990. 2019. 275 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

AUDITORIA do PSDB não encontra fraudes no 2º turno das eleições 2014. **G1**, 19 nov. 2015. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2015/11/auditoria-do-psdb-nao-encontra-fraudes-no-2-turno-das-eleicoes-2014.html. [Acesso em: 17 jul. 2025].

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Anais da Câmara dos Deputados.* Sessão de 2 de outubro de 1891. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1891. p. 35-36.

BRASIL. Congresso Nacional. *Diário do Congresso Nacional.* Brasília, DF, p. 2286-2287, 6 de maio 1954.
BRASIL. Constituição de 1891. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.* Rio de Janeiro, DF. Presidência da República, [1891].
BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Presidência da República, [1988].
BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2018].
BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Dispõe sobre a responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. *Coleção das Leis do Império do Brasil.* Rio de Janeiro, v. 1, p. 54, 1827.
BRASIL. Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950. Define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 11 abr. 1950.
BROSSARD, Paulo. **O Impeachment**. Aspectos da Responsabilidade Política do Presidente da República. São Paulo: Saraiva, 1992.
CARONE, Edgar. **A República Velha I***:* Instituições e Classes Sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1978.
CARVALHO, Claudia Paiva. Presidencialismo e democracia no Brasil (1946-1956): sistema de governo, legalidade e crise política. 2019. 251 f. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2019.
COMISSÃO do impeachment é instalada: Rosso é o presidente e Jovair, o relator. **Site Câmara dos Deputados**. Brasília, DF, 15 mar. 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/483506-comissao-do-impeachment-e-instalada-rosso-e-o-presidente-e-jovair-o-relator/. [Acesso em: 18 jun. 2025].
CRONOLOGIA do Mensalão no STF. **Portal STF Notícias**, Brasília, DF, 20 ago. 2007. Disponível em: https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/cronologia-do-inquerito-do-mensalao-no-stf/. [Acesso em: 16 de jul. 2025].
DILMA Rousseff é a primeira mulher eleita presidente do Brasil. **G1**, 31 out. 2010. Disponível em: https://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/10/dilma-rousseff-e-primeira-mulher-eleita-presidente-do-brasil.html. [Acesso em: 17 jul. 2024].
EDELMAN, Murray. **Constructing the political spectacle**. Chicago: University Chicago Press, 1988.
IMPEACHMENT de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Site Senado Federal**. Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil. [Acesso em: 17 jun. 2025].
LIMONGI, Fernando. Impedindo Dilma. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, p. 5-13, jun. 2017. Disponível em: https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2017/06/IMPEDINDO-DILMA-Fernando-Limongi.pdf [Acesso em: 18 jun. 2025]
LIMONGI, Fernando. **Operação Impeachment***:* Dilma Rousseff e o Brasil na Lava Jato. São Paulo: Todavia, 2023.
MAFEI, Rafael. **Como Remover um Presidente**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
MARRA, Ana Paula. MOTTA, Nelson. Ministra Dilma Rousseff assume amanhã chefia da Casa Civil. **Agência Brasil**, Brasília, 20 jun. 2005. Disponível em: https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil//noticia/2005-06-20/ministra-dilma-rousseff-assume-amanha-chefia-da-casa-civil. [Acesso em: 18 jun. 2025].
NATHALIA, Passarinho. Eduardo Cunha informa que autorizou processo de impeachment de Dilma. **G1**, 2 dez. 2015. Disponível em:

https://g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/eduardo-cunha-informa-que-autorizou-processo-de-impeachment-de-dilma.html. [Acesso em: 17 jun. 2025].
NAUD, Leda Maria Cardoso. Estado de sítio e suspensão de liberdades individuais**.** Brasília-DF. **Revista de informação legislativa***,* v. 3, n. 12, p. 227-238, out./dez. 1966. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/180695 . [Acesso em: 20 jun. 2025].
PLENÁRIO da Câmara aprova o pedido de impeachment de Dilma. **Site Câmara dos Deputados Federais**, Brasília, DF, 17 abr. 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/485945-plenario-da-camara-aprova-o-pedido-de-impeachment-de-dilma/ . [Acesso em: 20 jun. 2025].
PLENÁRIO do TSE proclama resultado definitivo do segundo turno da eleição presidencial. **Site TSE.** Brasília, DF, 5 dez. 2014. Disponível em: https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2014/Dezembro/plenario-do-tse-proclama-resultado-definitivo-do-segudo-turno-da-eleição-presidencial. [Acesso em: 17 jul. 2025].
PRAZERES, Leandro. Eduardo Cunha é eleito presidente da Câmara dos Deputados. **Uol**. Brasília, DF, 01 jan. 2015. Política. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/02/01/eduardo-cunha-e-eleito-presidente-da-camara-dos-deputados.htm. [Acesso em: 18 jul. 2025].
PSDB pede ao TSE auditoria para verificar lisura da eleição. **G1,** 26 out. 2014. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2014/10/psdb-pede-ao-tse-auditoria-para-verificar-lisura-da-eleicao.html. [Acesso em: 17 jul. 2025].
QUANTOS pedidos de impeachment os últimos presidentes receberam? **Agência Pública**, s/d. Disponível em: https://apublica.org/impeachment-bolsonaro/quantos-pedidos-de-impeachment-os-ultimos-presidentes-receberam/. [Acesso em: 17 jun. 2025].
SENADO aprova parecer contra Dilma e impeachment vai a julgamento. **Jornal de Brasília**, Brasília, DF, 11 ago. 2016. Disponível em: https://jornaldebrasilia.com.br/noticias/politica-e-poder/senado-aprova-parecer-contra-dilma-e-impeachment-vai-a-julgamento/. [Acesso em: 17 jun. 2025].
SENADO FEDERAL. *Autos do processo de impeachment contra o presidente da República* (Diversos nº 12, 1992). Brasília, DF: Senado Federal, 1992. v. 1.
STF conclui julgamento e Câmara terá que eleger nova comissão especial do impeachment**.** **Site Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 17 ago. 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/483314-stf-conclui-julgamento-e-camara-tera-que-eleger-nova-comissao-especial-do-impeachment. [Acesso em: 17 jun. 2025].

ATRAVESSAMENTOS INTERSECCIONAIS NAS DINÂMICAS DE SOCIABILIDADE E NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Bárbara Araújo Machado[1]
Lívia Nascimento Mello Bittencourt[2]
Sabrina Asuçena Ferreira Duarte[3]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado "Impactos das relações de gênero, raça, classe e sexualidade na aprendizagem histórica de adolescentes", realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), em duas turmas do 1° ano do ensino médio. O objetivo da pesquisa é compreender de que forma as relações sociais de gênero, raça, classe e sexualidade influenciam em dinâmicas de sociabilidade, visões de mundo e aprendizagens históricas diferenciadas entre os estudantes, além de buscar construir estratégias para a promoção de uma cultura escolar marcada por respeito, diálogo e acolhimento diante da diversidade.

Embora compreendamos que haja particularidades nas relações específicas de raça, classe social, gênero e sexualidade, também partimos do pressuposto político e teórico de que não é possível compreender essas relações separadamente. Não há gênero sem raça, não há classe social isenta de sexualidade e, assim, sucessivamente. Essas relações sociais determinam-se umas às outras e os sujeitos as experimentam de forma integrada (Bannerji,

[1] Doutora em História (UFF), professora adjunta do CAp-UERJ (Educação Básica e Superior), docente do PPGHS-UERJ (pós-graduação) e líder do grupo de pesquisa sobre Gênero, Interseccionalidades e Ensino de Humanidades (GenIH-UERJ). E-mail: araujombarbara@gmail.com.
[2] Graduanda em História na UERJ. Voluntária de Iniciação Científica na UERJ. Membro do grupo de pesquisa sobre Gênero, Interseccionalidades e Ensino de Humanidades (GenIH-UERJ). E-mail: liviabittencourt.uerj@gmail.com.
[3] Graduanda em História na UERJ. Bolsista de Iniciação Científica na UERJ. Membro do grupo de pesquisa sobre Gênero, Interseccionalidades e Ensino de Humanidades (GenIH-UERJ). E-mail: isabrinaduarte@gmail.com.

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

2020; Collins, 2022). Por isso, consideramos essas relações em sua integralidade, sem esquecer suas especificidades, e assumimos o desafio de considerá-las relacional e integradamente nesta pesquisa.

A pesquisa, realizada ao longo do ano de 2025, consistiu em um estudo de caso de tipo etnográfico, embora também possa se apresentar como pesquisa-ação, na medida em que foram desenvolvidas estratégias de intervenção pedagógica nas turmas pesquisadas (André, 2012). O processo da pesquisa foi realizado pela professora regente das turmas que coordenou o projeto, em conjunto com duas estudantes de iniciação científica (uma bolsista e uma voluntária), que realizaram a observação de caráter etnográfico. Houve ainda uma importante integração com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que acompanharam as turmas desta professora e participaram da elaboração das intervenções e das reuniões de avaliação das atividades.

De forma complementar, foram aplicados questionários aos estudantes do ensino médio. A partir das observações realizadas, dos resultados dos questionários e das análises desenvolvidas, foram formuladas algumas estratégias de reflexão e enfrentamento de desigualdades e práticas discriminatórias identificadas nas dinâmicas de sociabilidade das turmas. Para o presente trabalho, a metodologia adotada será a etnografia de cenas escolares (Seffner, 2013), com a análise de algumas cenas selecionadas a partir do amplo material etnográfico coletado na pesquisa ao longo do ano letivo de 2025.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Marli André (2012) chama de “etnografia da prática escolar” uma metodologia de pesquisa que consiste em uma adaptação da etnografia antropológica às pesquisas no campo da educação. A autora esclarece que estudos desse tipo são, na realidade, “estudos de tipo etnográfico”, já que não têm como objetivo a descrição de toda uma cultura estudada, mas do processo educativo, com algumas características próprias. Dentre elas, destacamos as seguintes: uso da observação participante, em que há interação do pesquisador com a situação estudada, e de entrevistas e análise de documentos como recursos complementares à essa observação; flexibilidade metodológica devido à natureza dinâmica do trabalho de campo; preocupação com os significados atribuídos à realidade pelos sujeitos observados; plano de trabalho aberto e flexível, visando mais a formulação de novas hipóteses, conceitos e teorias do que sua testagem (André, 2012). Especificamente para este trabalho, diante do grande volume de etnografia

produzida pelas estudantes de iniciação científica, optou-se por utilizar como metodologia a etnografia de cenas escolares, conforme descrito por Fernando Seffner (2013). Segundo o autor, trata-se de

> cenas que o professor assiste no ambiente escolar e que podem ser boas para refletir sobre determinadas questões, bem como para estabelecer uma compreensão sobre sua prática. [...] A sala de aula pode ser vista como um laboratório onde o professor vai coletando cenas, situações, e anotando-as num diário de campo para futura análise. As cenas podem ser dos mais diversos tipos: disciplinares, ligadas a questões de aprendizagem, ligadas à sociabilidade entre os alunos, envolvendo posições políticas dos alunos em temas da atualidade etc. (Seffner, 2013, p. 150-151).

No caso desta pesquisa, houve uma interessante combinação entre o olhar da professora regente da turma, que observava cenas a partir desse lugar específico, e os olhares das estudantes de iniciação científica, que se sentavam junto aos estudantes do 1º ano, muitas vezes no fundo da sala, obtendo uma perspectiva bastante diferente e, frequentemente, inacessível para o professor. As cenas aqui analisadas são resultado dessa combinação de olhares.

Vale indicar que esta pesquisa também se relaciona com a ideia de professor-pesquisador (Fagundes, 2016), na medida em que surge de questões levantadas a partir da prática docente da professora regente da turma e coordenadora do projeto de pesquisa. As análises elaboradas coletivamente resultaram em "hipóteses" curriculares a serem testadas e avaliadas no cotidiano escolar, através de elaboração de estratégias pedagógicas.

Em termos teóricos, a pesquisa fundamenta-se em dois eixos centrais: o campo da educação histórica e a discussão sobre consciência e aprendizagem históricas e formação de "identidades razoáveis" (Cerri, 2011); e a discussão sobre interseccionalidade e a relacionalidade entre gênero, raça, classe e sexualidade.

Flávia Caimi (2009) explica que a aprendizagem histórica dos estudantes têm sido investigada principalmente em duas grandes chaves interpretativas: a dos estudos da cognição, que combinam reflexões da teoria da história com a psicologia cognitiva da aprendizagem e do desenvolvimento, e a da Educação Histórica – à qual esta pesquisa se alinha. Parte-se da noção fundamental de uma aprendizagem histórica socialmente situada, construída a partir de diferentes interações sociais e que não se forma exclusivamente no espaço da aula de história. Nesse sentido, o professor de história atua não como "um tradutor de conhecimento erudito para conhecimento escolar", mas sim como "um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo [...] e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história" (Cerri, 2011, p. 18).

A noção de aprendizagem histórica aqui desenvolvida tem relação direta com o conceito de consciência histórica, que diz respeito à necessidade humana de atribuir sentido ao tempo – passado, presente e futuro – e a relação dessa atribuição com "a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido" (Cerri, 2011, p. 13). A consciência histórica tem relação direta com a formação de identidades e com a forma como lidamos com a alteridade, na medida em que, ao atribuirmos sentido à experiência temporal de um grupo – o "nós" –, temos a base para delimitar quem somos em relação a quem não somos – os "outros". Nesse sentido, afirma Cerri (2011), a consciência histórica é o elemento principal da identidade.

Se a consciência histórica é socialmente situada e basilar na formação de identidades, então é necessário compreender as relações sociais envolvidas nas diferenciações sociais que constroem nossas sociedades. Nessa pesquisa, mantivemos um diálogo crítico com a tradição do pensamento interseccional, conforme sistematizado por Patricia Hill Collins (2022). A interseccionalidade é um conceito que se difundiu a partir dos anos 1990 com os trabalhos de Kimberlé Crenshaw (1989, 1993, 2002), que buscou nomear um entendimento prévio presente no pensamento de mulheres negras de que as relações de gênero, raça, classe, sexualidade, capacidade e outras interagem para criar experiências e situações subjetivas únicas, que vão além da adição mecânica desses elementos. Para responder a críticas importantes às quais o conceito tem sido submetido – dentre as quais podemos destacar a ausência de uma perspectiva sistêmica que coloque em questão a totalidade na qual essas relações estão inseridas e nas quais se reproduzem (McNally, 2023) – buscamos estabelecer um diálogo com as formulações da Teoria da Reprodução Social (TRS).

A TRS surge de um esforço para superar abordagens duais ou triplas que consideram o patriarcado, o capitalismo e o racismo como sistemas sociais que interagem, mas que tem existências independentes entre si (Arruza, 2015). A base através da qual a Teoria da Reprodução Social compreende a relação entre gênero, raça, classe e sexualidade é o trabalho de Himani Bannerji (2020). A autora explica que na realidade vivida, as diferentes relações não se apresentam como unidades autocontidas que se conectam ou intersectam em determinado ponto, mas constituem-se umas às outras, são partes integrantes e determinantes umas das outras. É nessa premissa que essa pesquisa se orienta teoricamente, buscando observar, no cotidiano escola, de que forma a integralidade contraditória de gênero, raça, classe e sexualidade se expressa.

Estabelecidas as bases teórico-metodológicas da presente pesquisa, direcionamos a discussão para os resultados obtidos, iniciando com um panorama sobre as dinâmicas de sociabilidade diferenciadas observadas nas duas turmas do 1º ano do ensino médio e, em seguida, desenvolvendo a etnografia de cenas escolares selecionadas.

DINÂMICAS DE SOCIABILIDADE OBSERVADAS NAS TURMAS

No decorrer das observações feitas em aula pela bolsista e pela professora na turma X[4], foi possível notar que em suas dinâmicas de sociabilidade, os estudantes dessa turma se dividem em grupos bem definidos e divididos por gênero e que eles apresentam uma grande preocupação com o desempenho escolar.

Por vezes, a participação de boa parte dos alunos nas aulas e sua relação com o conteúdo estudado representa mais um interesse em responder "corretamente" aos debates propostos, agradar a professora e tirar boas notas, do que um envolvimento real e orgânico, principalmente por parte dos meninos, que se colocam sempre nesses momentos mais "acadêmicos", enquanto as meninas se colocam mais em discussões políticas e questões pessoais/subjetivas.

Por outro lado, a participação dos meninos em debates políticos/pessoais se expressou, principalmente, por meio da participação de meninos negros ou de meninos brancos pertencentes a famílias politizadas e progressistas, o que fortalece a hipótese de que há um menor interesse de estudantes cujos marcadores sociais os colocam em uma posição de maior privilégio em se engajarem nesse tipo de debate, reforçando, ainda, uma imagem de masculinidade hegemônica ao evitarem uma exposição da dimensão pessoal.

Em relação à turma Y, observamos comportamentos que descobrimos fazer parte de uma complexa dinâmica de sociabilidade entre eles. Nossas observações iniciais demonstravam que, especialmente nessa turma, não há uma grande distinção de gênero entre as amizades que se formaram durante o ano escolar. Os grupos não são fixos, mas muito maleáveis, e alguns estudantes flutuam entre um e outro. A questão de gênero também não se expressa em diferenças significativas no desempenho escolar, em termos de notas e de engajamento nas aulas. Cabe ainda destacar que, embora seja uma turma considerada "difícil" por muitos docentes, muitos dos alunos têm um desempenho acadêmico bom e realizaram formulações complexas durante as aulas de história.

[4] Essa turma foi integralmente acompanhada por Sabrina, enquanto a turma Y foi mais acompanhada por Lívia, e parcialmente, por Sabrina.

Por outro lado, a dinâmica complexa da turma Y organiza um ambiente em que, ao mesmo tempo em que se afirmam amizades e cumplicidade, há um tratamento de agressividade bastante generalizado entre os estudantes. Testemunhamos inúmeros episódios em que os garotos são rudes ou insultuosos com as garotas e, apesar disso, não são questionados e permanecem unidos. Muitas vezes, elas também responderam de forma violenta, predominando a violência verbal como forma de agressividade entre a turma. A violência de gênero também se faz muito presente nas interações. Os alunos que se identificam como do gênero masculino banalizam agressões e, constantemente, atacam mulheres em suas conversas, fazendo piadas sobre estupro e violência. Um deles chegou a utilizar "estuprar" de forma banal em suas falas, para se referir ao modo como ganhou um jogo *online* contra outro aluno.

ETNOGRAFIA DE CENAS ESCOLARES E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

No decorrer da pesquisa, a partir de atividades desenvolvidas em ambas as turmas, registrou-se um grande volume de cenas escolares em nossos diários de campo, entre as quais destacamos algumas que mais chamaram a atenção por dialogarem diretamente com o tema da pesquisa. São elas:

A) Apresentação do trabalho "Como os saberes originários contribuem para adiar o fim do mundo"

No contexto do Abril Indígena, a professora solicitou que as turmas X e Y fizessem uma pesquisa em grupo e confeccionassem cartazes que explorassem a temática "Como os saberes originários contribuem para adiar o fim do mundo", em diálogo com as aulas e o material didático de apoio referentes ao trimestre, no qual se abordaram a cosmologia Yanomami e as obras de Ailton Krenak, sobretudo o livro *Ideias para adiar o fim do mundo.*[5]

Durante as apresentações do trabalho na turma X, os alunos apresentaram certo grau de afastamento do tema, reforçando alguns estereótipos sobre os povos indígenas ao situá-los, em suas falas, apenas no passado e "na Amazônia" ou "na floresta", desconsiderando a sua permanência e suas questões no tempo presente e em diversos espaços geográficos. Um aluno, inclusive, chegou a perguntar à professora se "os indígenas eram bonzinhos e, por isso, os

[5] KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

espanhóis venceram”, demonstrando uma consciência histórica dicotômica e simplista sobre o processo colonial e a agência indígena.

Durante a apresentação do mesmo trabalho, um estudante da turma X chegou a fazer uma fala amplamente problemática ao comparar “os indígenas e os seres humanos”. Essa fala demonstra uma alteridade frágil e, ainda, que possa ser uma gafe ou equívoco de base estrutural, reflete um discurso vinculado à problemática da falta de identificação e reconhecimento dos indígenas como seres humanos como quaisquer outros, o que perpetua desigualdades de direitos e estereótipos de exotificação.

Outra temática abordada foi o processo de colonização do Brasil a partir da perspectiva dos povos indígenas, principalmente os Yanomami e os Guarani, e suas cosmovisões e cosmologias. Uma das atividades realizadas nesse contexto baseou-se em uma análise comparada de dois sambas enredos do Carnaval do Rio de Janeiro de 2024: “Hutukara” dos Acadêmicos do Salgueiro e “O Conto de Fados” do G.R.E.S. Unidos da Tijuca.

“Hutukara” tece um panorama da luta pela defesa da floresta e da soberania do povo indígena Yanomami desde a colonização até a atualidade. Já “O Conto de Fados” aborda lendas e histórias de Portugal, exaltando suas glórias e recuperando a história do país europeu em uma perspectiva bastante tradicional e pouco crítica. Em contraposição, os sambas evidenciaram as diferentes cosmovisões dos indígenas e dos portugueses sobre os processos de colonização, escravização e dominação no Brasil. No debate realizado a partir desta atividade, foi possível notar um padrão em ambas as turmas, no sentido de um distanciamento em relação aos povos que estavam estudando.

Na turma Y, os estudantes de iniciação científica identificaram frases que diminuíram, ou mesmo menosprezaram o processo violento de colonização sofrido pelos indígenas brasileiros. Exemplo disso foi o fato de um dos estudantes dizer que os indígenas não foram especiais porque ele “também foi obrigado” a aprender português. De modo geral, observou-se um estranhamento que parece se tornar um obstáculo para a empatia histórica em relação aos povos indígenas. O que contrasta bastante com suas posições e colocações sobre a escravização africana e discussões sobre o racismo contra a população negra, evidenciando muito mais identificação e empatia entre os estudantes.

B) Reações à apresentação sobre “Outras masculinidades possíveis”

A segunda cena que selecionamos para analisar aconteceu nas turmas X e Y durante a primeira parte da atividade intitulada “Identidades, masculinidades e os desafios de ser/estar no

mundo", que foi dividida em três partes: aula com exposição dialogada, debate sobre o tema no auditório e confecção de máscaras e cartazes inspirados no filme *Homem com H*[6], de Ney Matogrosso.

Nessa primeira parte, a professora expôs para a turma um slide com imagens de homens famosos e facilmente reconhecíveis pelos estudantes (conferir imagem 1), e que performam uma masculinidade não hegemônica, rompendo estereótipos heteronormativos. Entre eles, encontravam-se: uma imagem do rapper norte americano Lil Nas X, vestindo um figurino cor de rosa brilhante; uma imagem do rapper porto-riquenho Bad Bunny, posando para foto com um chapéu de palha, vestes simples e segurando uma enxada que remete às suas raízes campesinas; uma foto do ator chileno Pedro Pascal abraçado ao ator guatemalteco Oscar Isaac, sendo intimamente encostado pela boca do outro, no rosto, em uma pose semelhante a um beijo, demonstrando a afetividade entre os amigos; e, por fim, aparecem duas imagens de Ney Matogrosso, uma mais antiga, dele mais jovem, e outra mais recente, dele mais velho, usando figurinos artísticos como chapéu, bota de cano longo, tangas com berloques brilhantes e maquiagem.

A reação dos alunos da turma X, ao verem essas imagens, antes mesmo que a professora pudesse explicá-las, revelaram uma homofobia velada, recreativa, mas, expressiva: "O Pedro Pascal é gay?", disse um aluno. No que uma menina respondeu: "Ele é bicha, não sabia não?". Após a professora afirmar que "Ele não é gay. Mas, é possível vocês tirarem fotos assim com os seus amigos", um aluno debochou "querem tirar uma foto?", perguntando aos amigos. Ao que o outro respondeu que não, fazendo gestos e expressões faciais insinuando um beijo.

Na turma Y, alguns alunos expressaram opiniões explicitamente agressivas e homofóbicas durante essa atividade. Ao serem confrontados com imagens que ilustram a existência de diversos tipos de masculinidades, alguns garotos sentiram-se pessoalmente ofendidos, com falas como: "Que p* é essa?"; "Tá usando rosinha de viado". Um dos alunos traçou uma comparação entre o cantor Ney Matogrosso, que utiliza uma tanga na imagem, e o personagem Tarzan, tendo sido imediatamente interrompido por outro, que retrucou: "Tem uma grande diferença entre o Tarzan e o Ney Matogrosso… o Tarzan 'matava bicho' e o Ney fica pulando pintado".

É a partir desses momentos que observamos como a dinâmica da turma Y se constrói fortemente marcada pelo machismo e pela homofobia. Interessante notar que, na aula do dia

[6] HOMEM com H. Direção: Esmir Filho. Produção: Marcio Fraccaroli; André Fraccaroli; Veronica Stumpf; Karla Amaral. Paris Filmes, 2025. (121 min)

seguinte, um desses meninos foi confrontado diretamente por uma das meninas, que se mostrou irritada ao escutá-lo chamar Ney Matogrosso de "viado". Os dois acabaram discutindo e interrompendo a aula, até que a professora interveio, relembrando que homofobia é crime.

Imagem 1 — Slide sobre "Outras masculinidades possíveis" apresentado nas turmas.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

C) Dinâmica "Identidades, masculinidades e os desafios de ser/estar no mundo"

A terceira cena que selecionamos aconteceu nas turmas X e Y, durante a segunda parte da atividade "Identidades, masculinidades e os desafios de ser/estar no mundo". Os alunos sentaram-se em roda no chão do palco do auditório da escola e foi indicado que eles poderiam falar apenas quando estivessem segurando uma bola de pelúcia, levada pela professora para garantir que se ouvissem e respeitassem o momento de fala uns dos outros. Dois alunos negros relataram o sentimento de falta de pertencimento em determinados espaços, a partir do texto de apoio de bell hooks.[7] O primeiro, com o sonho de ser jogador de basquete, relatou incômodo por ser o único jogador negro em um jogo ocorrido em um clube de um bairro nobre do Rio de Janeiro, e disse que "dizem para eu ter uma segunda opção porque esporte nem sempre dá certo ou dá dinheiro". Outro aluno, jogador de futebol, comentou algo semelhante, dizendo que jogou com o filho de pessoas famosas sem muito talento, que são cheios de privilégios, enquanto ele "precisa se esforçar 2x, 3x mais para ser notado", porque é pobre. Em contrapartida, um aluno branco e de classe média relatou que "joga cartas de pokemon profissionalmente" e já ganhou 200 reais com esse trabalho, graças ao apoio que recebe da família.

Essa diferença de perspectivas de futuro e de apoio familiar que os meninos relataram estão associadas a marcadores sociorraciais e econômicos. Sobre isso, uma aluna comentou o desejo de cursar direito na faculdade, mas é desmotivada pelos pais, que dizem que ela não tem

[7] hooks, bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

“nome” para um escritório e não tem credibilidade. Outra aluna respondeu comentando que “o lugar onde a gente mora, a nossa cor de pele e a condição financeira ainda definem nossas possibilidades”, revelando uma visão de mundo e consciência histórica bastante complexas.

Levando essa mesma atividade à turma Y, conseguimos ter uma visão mais ampla e concreta de como as dinâmicas de sociabilidade dessa turma se construíram. Ao serem perguntados sobre a pressão social na escola, se já se sentiram intimidados ao passar por um grupo de meninos e qual seria a origem do preconceito, entre outras questões, os estudantes começam a descrever a cultura escolar na qual estão inseridos como violenta e marcada por *bullying*. Rapidamente, foi estabelecido, no debate, que a agressividade a qual se impõem em todas as situações é uma resposta ao ambiente escolar hostil. Ao que um dos meninos expressou a visão de que “entrar na escola é um decreto que você vai sofrer bullying”.

Alguns garotos reconheceram serem agressivos, que suas piadas são violentas e que são os principais propagadores dessa hostilidade. Um argumentou que é “instinto, quase genético” e que isso só acontece entre eles, porque quando estão perto das garotas, agem de forma diferente. Outro diz que “fazem de brincadeira” e sabem que “estão errados”, mas é algo que vem de casa e que ele mesmo não consegue demonstrar que não gosta de certas brincadeiras, sentindo-se obrigado a participar porque costuma ouvir do pai que “homem não chora”. Os apelidos, as piadas, são reconhecidos como ataques e como sendo ruins, mas “algo formado há anos”. Muitos dos garotos expressam “medo de quebrar a corrente” e tornar tudo ainda pior, passando a ser alvos do *bullying* que propagam.

A cultura da retaliação é algo muito presente entre os estudantes da turma Y. Criou-se a prerrogativa de que “é melhor fazer com o outro antes que façam comigo primeiro”. Mais do que isso, há uma necessidade de permanecer calado frente às violências propagadas. Isso é expresso tanto pelos garotos quanto pelas garotas que não concordam com as brincadeiras que eles fazem. Dizem que “quando você está a tanto tempo nesse ambiente”, isso se torna “normal, uma blindagem”, que é importante “zoar assim como é zoado” e que o “desconforto é um exagero”. Uma das alunas disse que “os meninos andam em bando” e que os garotos parecem “que tem que se provar” quando estão juntos. Outra diz que é conhecida por um apelido que não gosta, mas que tem receio de expor para “não ser zoada ainda mais”. No entanto, declararam-se abertos à mudança. Uma das meninas, mais esperançosa, declara que “vocês não precisam ser assim, não precisam reproduzir” esse comportamento. Refletiram acerca do seu próprio convívio social e frisaram, constantemente, que se gostam e que são amigos.

A atividade de debate na turma Y, em particular, foi um espaço de trocas muito potente e franco, numa dinâmica bastante diferente do que se via no cotidiano das aulas. Já na turma X, observou-se uma maior participação das meninas em geral. Em ambos os casos, mas em especial na turma Y, marcada por grande agressividade e formas abertas de violência verbal no cotidiano escolar, a atividade mobilizou afetos profundos e possibilitou um espaço coletivo de reflexão, escuta e formulação de narrativas sobre questões de identidade, pertencimento, violência, expectativas sociais e as condições históricas que criam essas diferentes tensões observadas e experimentadas pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou apresentar e analisar algumas cenas escolares selecionadas a partir de um amplo volume de material etnográfico coletado ao longo do ano letivo de 2025 em duas turmas de 1º ano do ensino médio do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). A pesquisa ainda se encontra em fase de desenvolvimento e de sistematização dos dados coletados, mas já é possível observar algumas conclusões parciais, indicadas nas cenas aqui descritas.

Primeiramente, cabe ressaltar a dificuldade de responder, na análise empírica, ao pressuposto teórico de considerar as relações de gênero, raça, classe e sexualidade como elementos constituintes de uma totalidade contraditória, o que se expressaria na pesquisa em um olhar integral que busque compreender, simultaneamente, como essas relações se atravessam e se constituem no cotidiano escolar. Nosso olhar analítico tende a seccionar a realidade e privilegiar uma ou outra dimensão de análise – no caso desse trabalho em especial, as diferenças de gênero que são bastante pronunciadas no cotidiano escolar entre adolescentes. A alternativa encontrada foi partir do tema da masculinidade, pensada tanto em termos de identidade de gênero, como associada com a heterossexualidade compulsória, compreendendo-a em seus atravessamentos diferenciais de raça e classe social. Essa escolha deu-se a partir da observação do campo, que evidenciou a masculinidade como um valor central em disputa nas dinâmicas de sociabilidade e na conformação das visões de mundo dos adolescentes.

Em relação aos impactos das relações de gênero, raça, classe e sexualidade na formação das consciências históricas dos estudantes, concluiu-se que, embora essas relações sociais não determinem de forma simples e direta as narrativas dos estudantes – havendo variações significativas de comportamento e percepção da realidade social entre estudantes

individualmente –, essas relações apresentam-se, significativamente, como elementos de diferenciação de consciências históricas, autopercepção e percepção das diferentes temporalidades e da historicidade da realidade social.

Por exemplo, algumas das estudantes que demonstram maior grau de complexidade no entendimento da realidade social e da construção sócio-histórica das desigualdades sociais são meninas negras, algumas das quais não heterossexuais. Em contraposição, os estudantes menos engajados com os debates sobre desigualdades e pressões sociais são meninos em maioria brancos de classe média que se identificam como heterossexuais. Vale notar que esses meninos também prezam pelo desempenho escolar em termos formais, mas não se engajam subjetivamente nos debates.

Identificou-se, por fim, a complexidade do processo de formação de identidades, de consciências históricas e de relações interpessoais dos adolescentes, em paralelo à dificuldade de mapeamento de condições cognitivas, emocionais e materiais específicas dos alunos, que fogem ao alcance das pesquisadoras no âmbito das aulas de história. Nesse sentido, compreendendo a centralidade das temáticas abordadas para além do âmbito da pesquisa em ensino de história, consideramos como fundamental fomentar cada vez mais pesquisas e atividades como as relatadas neste trabalho, em diferentes frentes educativas e de forma transdisciplinar, a fim de garantir uma educação democrática e crítica que contribua para a formação de identidades razoáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Ed. Papirus, 2012.

ARRUZZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. Revista Outubro, n. 23, p. 33–58, 2015. Disponível em: https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf.

BANNERJI, Himani. **The Ideological Condition:** Selected Essays on History, Race and Gen**der.** Leiden; Boston: Brill, 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias:** a interseccionalidade como teoria social crítica. Trad. Bruna Barros; Jess Oliveira. São Paulo: Boitempo, 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, Chicago, n. 1, p. 139–167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review, Stanford, v. 43, p. 1241–1299, 1993.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis , v. 10, n. 01, p. 171-188, jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação.** v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt.

MCNALLY, David. Interseções e dialética: reconstruções críticas na teoria da reprodução social. In: BHATTACHARYA, Tithi (Org.). **Teoria da reprodução social**: remapear a classe, recentralizar a opressão. São Paulo: Elefante, 2023.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

DO CARÁTER EXEMPLAR DO PASSADO: RESSIGNIFICAÇÃO, ATUALIZAÇÃO E DIMENSÃO ÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Vânia do Carmo Rocha[1]

INTRODUÇÃO

Propomos aqui uma discussão bibliográfica sobre a dimensão ética do ensino de história em tempos de revisionismos e negacionismos. O objetivo é discutir em que sentido o caráter exemplar da história foi de fato superado ou mesmo reconfigurado e atualizado. De acordo com Reinhart Koselleck (2006), a emergência da história moderna na passagem do século XVIII para o século XIX dissolveu o *topos* da *Historia Magistra Vitae* e o caráter exemplar do passado deu lugar à perspectiva em que o passado aponta para o futuro, para o inédito. A proposta aqui é promover um debate sobre a reconfiguração ou atualização desse caráter exemplar, questionando sua dissolução à luz da emergência de questões que não só atravessam, mas tem configurado o ensino de história, tais como os revisionismos e negacionismos a respeito de temas sensíveis – como a escravidão, e nosso passado autoritário recente – em meio ao cenário em que algoritmos exercem cada vez mais influência na opinião púbica sobre o passado. Assim, buscamos indagar e, mesmo destacar, o papel do professor de história em meio a vozes incautas e dissimulações de teor político.

A metodologia empregada é a da discussão bibliográfica, sobretudo a partir de autores brasileiros, como João Ohara, Sérgio da Matta, Valei L. de Araújo e Estevão Martins. Como resultado, vê-se a necessidade de refletir a dimensão ética do ensino de história e como a prática do professor de história figura-se como a primeira linha de frente no confronto que o campo disciplinar vem se deparando diante de usos políticos do passado que são configurados por uma dita "revisão" e mesmo negação de nossas dores pretéritas.

[1] Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Ensino Básico da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Atualmente é pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação (PPGH) da UFF. E-mail: vaniadocarmorocha@gmail.com.

A HISTÓRIA MESTRA DA VIDA, A ÉTICA E O ENSINO

De acordo com a perspectiva de Koselleck (2006), entre os séculos XVIII e XIX, enquanto ocorria o processo de institucionalização da historiografia moderna, a história perdia também uma certa função didático-pragmática. As implicações dessa perda de função relacionam-se à dissolução do *topos* da *Historia Magistra Vitae*, de modo que o passado perde seu caráter exemplar, já que a experiência do tempo passa a ser marcada pelo inédito, pelo nunca ocorrido e, assim por não se repetir, a exemplaridade do passado se dissolve. Se Koselleck (2006) estiver certo, para o ensino de história tal constatação levanta questões como: O passado tem relevância para nós? Qual o sentido de se estudar história? O ensino de história perdeu, de fato, o caráter de orientação para vida, para o bem agir? Concebendo a ética como a reflexão para o bem agir, como tal reflexão para o campo da teoria da história pode trazer contribuições efetivas para o ensino de história? É sobre tais questões que este trabalho se debruça.

De acordo com os estudos de João Ohara (2022), mesmo com as transformações da modernidade, a história ainda exerce função didático-pragmática no presente. Em diálogo com Juliana Bastos (*apud* Ohara, 2022), o autor aponta que para a historiadora da antiguidade não houve uma dissolução entre a historiografia antiga (o *topos* ciceroniano; a *historia magistra vitae*) e a moderna, ou seja, não houve uma dissolução da noção da história como mestra da vida. Do mesmo modo, Christophe Bouton (*apud* Ohara, 2022) argumenta que o advento da modernidade transformou, mas não dissolveu a função didática ou pragmática da história, pois ela permanece sendo usada para formar, informar, julgar, inspirar e justificar.

E nesse contexto de críticas aos argumentos de Koselleck (2006), existe também o aspecto da longa busca por um conhecimento seguro do passado. A dimensão ética desta questão está no fato de que um conhecimento confiável e objetivo do passado fica comprometido pelos nossos valores que são incompatíveis com aqueles estudados pelos historiadores e ensinado pelo professor de história (Daston, 2017). De acordo com Ohara (2022), os historiadores se empenharam muito para separar as competências da história – concebida como conhecimento do passado de maneira sistemática, metódica e confiável – das competências da memória – entendida como a fabricação de laços comunitários e das identidades –, embora, muitos parecem não estar convencidos dessa distinção, aparentando confusão a respeito dessas diferenças abstratas.

Dessa confusão incorre a dificuldade em lidar com episódios cada vez mais frequentes em que os vivos lutam por um acerto de contas com o passado, de modo que as mazelas pretéritas legadas a nosso passado traumático – escravidão, ditaduras, fascismo, genocídios, Holocaustos – incitam os historiadores e professores de história a se posicionarem diante de revisionismos, negacionismos, por vezes atrelados à ascensão do novo populismo da extrema-direita (Valim *et al*, 2021; Wright Cardoso, 2023). É nesse contexto que o problema dos valores em geral e da ética, mais especificamente, parece ter voltado à pauta das discussões entre os historiadores.

Valdei Lopes de Araújo (2011) sustenta que, no século XIX brasileiro, a história mestra da vida continuou sendo recorrente e que, naquele período, a história carregava ainda um valor explicativo. Assim, argumenta que seria mais adequado falar em estreitamento do *topos* da *historia magistra vitae* e da história moderna do que, necessariamente, dissolução da primeira. O autor sustenta sua colocação ao dizer que não é a história que perde sua função magistral, mas o livro de história, pois a história que se deve aprender não é a que está no livro, mas o processo histórico real que deve ser constantemente representado (Araújo, 2011). Por isso, falamos mais a respeito das relações práticas com o passado do que das relações práticas com a história.

Apesar da generosidade de Araújo (2011) com Koselleck (2006), as discussões sobre a educação histórica, a exemplaridade negativa do Holocausto e mesmo o "dever de memória" indicam que o *topo ciceroniano* se reconfigurou diante das novas experiências do tempo. Se antes a história ensinava por conta do caráter estático da natureza humana, agora a história ensina justamente por apontar para as possibilidades de mudança. De modo que as experiências passadas lembram as pessoas "de possibilidades não realizadas (função pragmática). Ela serve como fonte de inspiração (função psicológica) e/ou de legitimação (função política) em relação ao modo de mudança, criativo, ao invés de imitativo (Bouton *apud* Ohara, 2022, p. 48). Desta forma, Ohara (2022, p. 50) sustenta que, apesar das diferenças, certas situações específicas do passado podem orientar nosso juízo sobre outras situações específicas do nosso presente – um reconhecimento que é capaz de mostrar não só os limites e as inadequações das experiências passadas, "mas também as virtualidades e potencialidades ainda abertas para a ação presente".

Vale dizer que o que conhecemos torna possível um conjunto de experiências afetivas, como os afetos ativados na presença de lugares de profundo sofrimento, por exemplo. A historiografia fornece materiais para que seus leitores possam tirar por conta própria alguma lição, algum referencial normativo ou estabelecer relações afetivas com os restos do passado.

Pois aquilo que damos a conhecer sobre o passado depende de maneira fundamental dos enredamentos desencadeados no presente.

No entanto, argumenta Ohara (2011, p. 55), o leitor de um texto histórico tem a expectativa de que o historiador lhe propõe uma narrativa verdadeira e não uma ficção; a responsabilidade ética do historiador é oferecer verdades históricas, mas essa expectativa sobre o historiador só é possível mediante duas condições: 1) se o historiador ocupa uma posição social que lhe confere certa "autoridade epistêmica" em relação ao passado; 2) se o leitor supuser que "o historiador cumpre seu papel de boa fé". A relação que se torna fundamental aqui é a de confiança, pois os historiadores devem assumir voluntariamente uma responsabilidade em relação aos seus leitores, e quaisquer abalos nessa relação de confiança desestabilizam nossa capacidade coletiva de produzir e transmitir conhecimento sobre o passado.

Quando essa relação de confiança é abalada nos colocamos nos limites entre a epistem

ologia e a ética, pois o conhecimento produzido pelo historiador está imbricado aos anseios, curiosidades, desejos e temores do seu tempo, do seu presente. O fracasso na dimensão epistêmica do seu trabalho é também um fracasso em sua dimensão moral e política, pois boas histórias foram fundamentais para os movimentos feministas, para o fortalecimento de valores democráticos, para ações em prol da igualdade racial, para a escuta de novos sujeitos, antes subalternizados e/ou ignorados pela historiografia. Do mesmo modo, histórias ruins, com caráter apologético e fraudulento foram fundamentais para a propaganda do fascismo, de regimes totalitários e para a legitimação de desigualdades e diferentes formas de exploração. Assim, honestidade intelectual "envolve transmitir o grau adequado de segurança que temos sobre cada elemento das nossas histórias e reconhecer que, frequentemente, isso é o melhor que podemos fazer" (Ohara, 2022, p. 59).

De acordo com Sérgio da Mata (2011), sempre que nos deparamos com transformações sociopolíticas de grandes dimensões, a discussão sobre os valores e a moral se recoloca como prioridade; trata-se de uma questão que envolve os historiadores apenas esporadicamente. Sobretudo, se considerarmos a dissolução do *topos* da *historia magistra vitae* desde o século XVIII, conforme afirmou Koselleck (2006), a historiografia estaria condenada a uma abstenção normativa. O autor é frontal ao dizer que contesta "que a superação desse *topos*, se é que ele chegou a ocorrer inteiramente, equivaleria à perda de dimensão normativa do conhecimento histórico" (Mata, 2011, p. 62). A preocupação dele está na imbricação entre o conhecimento histórico e o agir moral. Ressaltamos aqui a diferença entre ética e moral: a primeira se refere

a um conjunto de reflexões teóricas sobre o bem agir, sobre o que é justo e correto e, desta forma, ela também reflete sobre a moral; já a moral é social e culturalmente transmitida por determinados processos comunicativos.

Logo, ética e moral se distinguem pelo caráter teórico e abstrato da primeira e o teor prático e, contextualmente, definido da segunda, no entanto, por carregarem em si a reflexão e a aplicação de valores normativos, elas se relacionam, e são fundamentais para nossa discussão aqui. Mata (2011) entende que estamos permanentemente enredados em histórias; trata-se do fato de que, sobretudo, somos nossas histórias. O homem se encontra nas histórias, assim por meio delas temos "acesso à alma de outrem e à nossa própria"; seguindo Adam Schapp (*apud* Mata, 2011, p. 68), o autor fala que algumas histórias "aderem à pele e não desaparecem". Toda a nossa existência se define a partir de histórias a nós contadas, ou por nós vivenciadas e, nesse processo de existir através das histórias e nas histórias, "a historiografia só fez se adequar a uma tendência típica das sociedades pluralistas modernas, privilegiar a comunicação moral indireta, quase subliminar. [...] O simples ato de escrever a respeito já implica uma forma de denúncia" (Mata, 2011, p. 70).

Isso não quer dizer que *toda* historiografia comunique uma moral, e tampouco a faça com a mesma intensidade, mas o potencial normativo, moralizante e valorativo é algo que não se rompeu da escrita da história. E aqui, ampliamos para dizer que este mesmo potencial está no ensino de história, sobretudo, em tempos de usos e abusos políticos do passado, do questionamento da autoridade do historiador (Gontijo, 2022) e da produção de historiografias fraudulentas (Wright Cardoso, 2023).

Conforme Estevão Rezende Martins (2007, p. 3), ao falar da relação entre história e memória, o trato com o passado significa, por vezes, resgatar do esquecimento eventos marcantes cuja importância é fundamental para a subsistência de uma coletividade, tal como assume uma dimensão ética. Pois, as operações de lembranças – como o genocídio armênio, a descoberta das Américas, o desembarque da Normandia, o armistício, o 14 de julho – tem por objetivo trazer de volta, à consciência histórica presente, um encadeamento de ocorrências consideradas decisivas, cujo esquecimento se considera inadmissível. De uma forma ou de outra, "elaboram-se constructos complexos de interpretações dos eventos passados, com atribuição de sentido que os ordene em uma perspectiva significativa tal que se tornem chaves interpretativas e padrões comportamentais para o agente de hoje e de amanhã".

O ser humano, enquanto agente racional, busca atribuir sentido ao que faz ou ao que padece. No plano interpretativo, existe a mesma preocupação com o estabelecimento de um

sentido plausível para o conhecimento do passado. De modo que se dá o esforço por construir um tempo histórico em que a existência e a ação tenham sentido e produzam sentido (Martins, 2007). Por isso, as reflexões valorativas sobre os acontecimentos pretéritos constituem parte do processo de produção e do ensino do conhecimento histórico. Refletir sobre o justo e o correto nunca esteve, portanto, separado das reflexões teóricas pertinentes à teoria da história, tal como os apontamentos para o bem agir, no presente, a partir do conhecimento do passado nunca estiveram separados do ensino de história. A busca inevitável por sentido faz parte tanto da produção do conhecimento histórico quanto do ensino de história. E é nessa busca por sentido que a ética e a história se tornam tão fundamentais. Desse modo, as assertivas de Ohara (2022), Araújo (2011), Martins (2007) e Matta (2011) apontam para o que endossamos aqui: o caráter exemplar do passado não se dissolveu, mas foi ressignificado.

CONCLUSÃO

Por fim, concordando com João Ohara (2022, p. 61), existe uma ética da história na medida em que o passado continua sendo fonte de algum tipo de aprendizado e continua orientando para o presente. Assim, podemos falar "de um primeiro sentido de 'ética da história' enquanto uma tomada de consciência das fortes ligações entre o cognitivo e o prático nas nossas relações com o passado" (2022, p. 61-62). Como um segundo sentido, que se liga ao primeiro, "existe uma 'ética da história' quando nos preocupamos com as responsabilidades que assumimos voluntariamente ao nos engajarmos enquanto historiadores". E, desta forma, o ensino de história deve também carregar uma dimensão ética, de modo que o professor de história assuma sua posição de autoridade sobre o conhecimento do passado e a responsabilidade sobre seu engajamento enquanto docente, contextualizando o que é ensinado com as demandas e angústias vivenciadas pelos alunos e pela comunidade escolar, sem perder de vista a referência de busca pela verdade da narrativa histórica e de suas implicações para o bem agir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Valdei Lopes de. Sobre a permanência da expressão *historia magistra vitae* no século XIX brasileiro. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAÚJO, Valdei Lopes (Org). **Aprender com a história?** O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 131-147.

DASTON, Lorraine. **Historicidade e objetividade**. São Paulo: LiberArs, 2017.

GONTIJO, Rebeca. “Deixa os historiadores para lá”: crise nas humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Em defesa do ensino de história**: a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 19-44.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Uma contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Mass; Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Tempo e memória: a construção social do passado na história. Associação Nacional de História – ANPUH. **Anais do Simpósio Nacional de História**. São Leopoldo/RS, 2007. Disponível em: https://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Estev%C3%A3o%20Rezende%20Martins.pdf .

MATA, Sérgio da. Historiografia, normatividade e orientação: sobre o substrato moral do conhecimento histórico. NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAÚJO, Valdei Lopes (Org). **Aprender com a história?** O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 59-76.

OHARA, João R. M. Existe uma “ética da história”? Ética, teoria da história e nossas relações com o passado. In: IEGESLKI, Francine; SCHITINO, Renata (Org.). **Teoria da história hoje**: historiografia e sentido histórico. Niterói: PPGH/UFF; Usina Editora, 2022.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. Apresentação. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 41, n. 87, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqxgYCgFLmDBCNWmVKJ4gd/?lang=pt.

WRIGHT CARDOSO, Eduardo. A autópsia como recurso à escrita da história: o valor da visualidade na historiografia brasileira durante o século XIX. **História da Historiografia**: **International Journal of Theory and History of Historiography**. Ouro Preto, v. 16, n. 41, p. 1-25, 2023. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1974.

REFLEXÕES SOBRE OS TERMOS "ESQUERDA" E "DIREITA" EM SALA DE AULA

Anália B. M de Barros[1]

INTRODUÇÃO

A situação-problema que originou este artigo ocorreu durante uma aula de História em uma escola pública na periferia de Porto Alegre/RS. Enquanto assistia ao filme Olga: muitas paixões numa só vida[2], com uma turma do 9.º ano, fiz uma explicação que mencionava os campos políticos "esquerda" e "direita". Nesse momento, uma estudante levantou discretamente a mão e afirmou: "Professora, eu não sei o que significa ser de esquerda ou de direita". Esta confissão, simples e espontânea, revelou não apenas uma lacuna conceitual individual, mas um fenômeno educacional mais amplo: o desconhecimento de categorias políticas fundamentais por parte de jovens concluintes do Ensino Fundamental que vivem em um contexto nacional em que se tornou moeda comum a fabricação e circulação de desinformação e disputas pela memória histórica. A partir desse ato-limite, entendido na perspectiva freireana como oportunidade de transformação e emergência do inédito-viável, surgiu a necessidade de analisar como esse desconhecimento é produzido, reforçado e vivido no espaço escolar.

A formação política das juventudes brasileiras tem se mostrado um dos desafios centrais para a escola pública na contemporaneidade. Em um cenário marcado pela intensificação da polarização, pelo avanço de discursos antidemocráticos e pela circulação massiva de *fakenews*, torna-se fundamental compreender como os estudantes constroem — ou deixam de construir — significados sobre conceitos como esquerda e direita. A escola pública, especialmente nas

[1] Doutora em Educação, professora de História da EEE Médio Alcides Cunha da Rede Estadual de Educação. E-mail: analiamartins8@gmail.com.
[2] Baseado em fatos reais, o filme conta a história de Olga Benário, militante revolucionária comunista alemã que vem ao Brasil fazer a segurança de Luís Carlos Prestes, militante da Aliança de Libertação Nacional (ALN) e líder comunista.

periferias urbanas, é atravessada por desigualdades estruturais que condicionam o acesso ao conhecimento e a vivência de experiências formativas. Nesse ambiente, episódios cotidianos, como a confissão de uma estudante sobre o desconhecimento de categorias políticas básicas, revelam processos sociais mais amplos e escancaram a relevância da prática docente enquanto ação crítica e intencional. A esse respeito, Freire (1996) lembra que a prática educativa não se limita à transmissão de conteúdos, mas consiste num ato profundamente político, que implica escolhas, posicionamentos e responsabilidade ética.

Assim, quando uma estudante afirma não saber o que significa ser de esquerda ou de direita, tal declaração não deve ser interpretada como falha individual, mas como expressão de um contexto social e educacional que precisa ser problematizado. Ampliar essa discussão significa reconhecer que a formação política é produto de condições históricas e materiais, e que a escola desempenha papel decisivo na democratização dos saberes.

A EDUCAÇÃO CRÍTICA E O INÉDITO-VIÁVEL EM FREIRE

A prática docente, especialmente no ensino de História, constitui um espaço privilegiado para a emergência de situações que desafiam e enriquecem o processo formativo. Como afirma Freire (1996, p. 43), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", evidenciando que a educação se constrói na articulação entre reflexão e ação. Neste artigo, fundamentado nos aportes de Freire (1996), Saviani (2008), Frigotto (1984) e Thompson (1987), entre outros, analisa-se o referido episódio anunciado na abertura do texto, articulando-o ao papel social da escola na formação política dos sujeitos. A partir dessa situação real de sala de aula, discute-se a importância da abordagem sistemática de conceitos políticos básicos e a necessidade de resistir às práticas de desinformação que permeiam o cenário contemporâneo.

Para Freire, a educação deve promover a leitura crítica da realidade, pois "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (1996, p. 11). No caso analisado, a dúvida da estudante evidencia um limite, mas também revela a possibilidade de superação – o inédito-viável. Ao interromper o filme para explicar conceitos fundamentais, rompeu-se com a lógica bancária e possibilitou-se uma prática problematizadora. A ação pedagógica se tornou, portanto, um momento de construção partilhada do conhecimento, coerente com a perspectiva dialógica que Freire (1996) defende.

A juventude contemporânea encontra-se imersa em um ambiente informacional múltiplo, fragmentado e altamente influenciado por redes sociais e algoritmos que moldam

percepções sobre política, história e sociedade. Em muitos casos, tais plataformas difundem conteúdos superficiais ou distorcidos, dificultando a compreensão crítica de temas complexos. Essa realidade reforça a necessidade de que a escola assuma um papel mediador que não apenas transmita informações, mas ensine os estudantes a analisar, questionar e contextualizar o que consomem, sobretudo, no universo virtual.

Além disso, a pandemia de Covid-19 agravou desigualdades históricas. Milhões de estudantes brasileiros enfrentaram limitações de acesso às tecnologias, perda de vínculo escolar e descontinuidade nos estudos, o que afetou diretamente a formação política e cultural. Para muitos jovens, a escola não é apenas espaço de aprendizagem, mas o único lugar onde há contato sistemático com diferentes perspectivas, debates e vivências. Saviani (2008) lembra que a educação escolar deve garantir a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, pois é por meio deles que o estudante compreende a totalidade da vida social.

Soma-se a isso os impactos socioambientais das enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul, que interromperam atividades escolares e fragilizaram ainda mais os processos de aprendizagem. O desconhecimento da estudante, portanto, deve ser interpretado sob esse conjunto de influências: desigualdade de acesso, desinformação, fragilidade curricular e experiências traumáticas vivenciadas pela comunidade escolar. O desconhecimento dos termos políticos, portanto, não pode ser entendido apenas como falha individual. Jovens brasileiros vivenciam um contexto marcado por desigualdades, precarização das condições de estudo, impactos da pandemia de COVID-19 e crises socioambientais, como a enchente de 2024. Essas experiências produzem silenciamentos formativos. Saviani (2008, p. 72) afirma que cabe à escola garantir "a apropriação dos conhecimentos sistematizados necessários à compreensão da realidade". Quando a escola falha na mediação desses conteúdos, limita a formação política dos estudantes, reduzindo sua capacidade de compreender e intervir na sociedade.

ENTRE LACUNAS CURRICULARES E DISPUTAS IDEOLÓGICAS

A ausência de debates sobre política na escola não é fruto do acaso. Ao longo das décadas, diferentes reformas educacionais, muitas delas alinhadas a projetos neoliberais, tentaram despolitizar o currículo, reduzindo a escola a uma função tecnicista e instrumental. Frigotto (1984) argumenta que tais reformas buscam adaptar a educação aos interesses do mercado, afastando-a de seu potencial emancipador. Como resultado, conteúdos essenciais ao exercício democrático, como compreensão histórica, categorias políticas e debate crítico,

tendem a ficar marginalizados.

Essa lacuna é agravada por movimentos sociais e midiáticos que disputam narrativas sobre política e história. Stanley (2018) adverte que regimes autoritários frequentemente manipulam fatos históricos para produzir medo, confusão e ressentimento — estratégia que também se manifesta em contextos democráticos fragilizados. No Brasil, discursos que demonizam a esquerda, romantizam a ditadura militar ou difundem teorias conspiratórias ganharam espaço nas redes sociais, influenciando diretamente o imaginário juvenil.

Thompson (1987) entende que categorias como esquerda e direita são construções históricas, forjadas por grupos sociais em luta. Desconsiderar essa historicidade é reduzir a política a identidades fixas e simplificadas, o que impede os estudantes de compreenderem processos sociais complexos. Ao trazer esse debate para a sala de aula, o professor não apenas transmite conhecimento, mas também democratiza o acesso aos instrumentos necessários para decodificar a realidade. Frigotto (1984, p. 27) destaca que "toda concepção pedagógica expressa sempre um projeto de sociedade". Assim, a ausência de debates sobre esquerda e direita não é neutra, mas resultado de disputas ideológicas. Em um contexto de forte polarização, grupos conservadores e autoritários frequentemente distorcem categorias políticas para sustentar narrativas hegemônicas. A manipulação de termos como “marxismo”, “progressismo” ou “direitos humanos” — fenômeno amplamente discutido por Stanley (2018) — demonstra que a disputa ideológica atravessa a escola e influencia a formação política das juventudes.

Como observa Thompson (1987, p. 9), “as classes não existem como categorias estáticas, mas se fazem na luta”. A mesma lógica aplica-se às categorias políticas, que são produtos históricos e assumem sentidos distintos conforme as experiências e os contextos sociais. O episódio ocorrido durante a exibição do filme *Olga* não configura um caso isolado, mas é exemplo representativo de uma juventude que cresce em meio a disputas simbólicas intensas e a uma escola frequentemente silenciada por pressões políticas e institucionais. Contudo, como lembra Freire, situações-limite carregam consigo a semente da superação.

A explicação que se seguiu — contextualizando a origem dos termos na Revolução Francesa, suas transformações ao longo do século XIX e XX e sua ressignificação no século XXI — ultrapassa a transmissão de informações: introduz os estudantes no universo da leitura crítica do mundo. Além disso, promove a compreensão de que categorias políticas não são estáticas, mas resultado de disputas sociais, conforme defende Thompson.

Ao mesmo tempo, o episódio reforça a urgência de autonomia docente. Em períodos de ofensivas contra o pensamento crítico, professores têm sido alvo de censura, vigilância e

ataques ideológicos. A ação docente ao promover esclarecimento e diálogo, reafirma o papel social da docência como resistência democrática. Ao explicar a gênese dos conceitos políticos — cuja origem remonta à Revolução Francesa — criou-se condições para que os estudantes compreendessem a historicidade dessas categorias. Stanley (2018, p. 41) alerta que "a manipulação da história é uma das ferramentas centrais do projeto fascista", destacando como a distorção deliberada de fatos compromete a participação cidadã. Assim, a contextualização oferecida durante a aula reforça a importância da escola como espaço de resistência à desinformação.

CULTURA POLÍTICA E EXPERIÊNCIA HISTÓRICA: APORTES DE THOMPSON

Thompson (1987) destaca que as experiências vividas moldam a consciência dos sujeitos. Para ele, a classe — e, por extensão, a cultura política — é formada a partir das interações concretas entre indivíduos e estruturas sociais. Nesse sentido, a experiência da estudante revela não apenas um desconhecimento individual, mas o produto de condições históricas que limitaram o contato com debates públicos. A escola, enquanto espaço de mediação entre sujeitos e cultura, exerce papel central na reconstrução dessas experiências. Ao promover debates, contextualizar conceitos e incentivar a leitura crítica, ela amplia o horizonte interpretativo dos estudantes, permitindo que se tornem agentes ativos na construção da sociedade.

Assim, compreender os conceitos esquerda e direita significa reconhecer que tais categorias ganham sentido quando articuladas às vivências, às lutas sociais e às relações de poder presentes no cotidiano. Para Thompson (1987), a experiência é a categoria central na formação da consciência social. A dúvida da estudante exprime sua experiência concreta em um contexto no qual debates políticos foram ausentes ou marginalizados. A aprendizagem escolar, portanto, não pode restringir-se à memorização de informações, mas deve possibilitar a construção de significados que se entrelaçam à vivência dos sujeitos.

A escola pública, sobretudo nas periferias, cumpre função social que transcende a transmissão de conteúdo. Ela é um espaço de convivência, acolhimento, formação ética e disputa simbólica. Em um contexto nacional marcado por ataques à democracia, negacionismo histórico e criminalização do pensamento crítico, a escola assume papel central na preservação da memória e na formação de sujeitos conscientes. Assim, o episódio analisado reafirma a escola como espaço de resistência democrática. Ao criar um ambiente de diálogo, demonstra-

se compromisso com a formação cidadã. Tal gesto, embora simples, carrega implicações profundas: ele reconhece que a escola é um local de disputa simbólica e que a educação deve enfrentar a desinformação e promover compreensão crítica.

EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E DISPUTA DE NARRATIVAS

A ampliação da análise exige situar o episódio de sala de aula em uma conjuntura nacional e internacional marcada por profundas tensões democráticas. Nos últimos anos, a ascensão de discursos extremistas, a circulação massiva de notícias falsas e o declínio da confiança em instituições públicas produziram impactos significativos na formação política de crianças e adolescentes. Stanley (2018) argumenta que regimes e movimentos autoritários dependem da manipulação da linguagem e da distorção propositada de fatos históricos para criar um ambiente de medo e ressentimento. Ao observarmos o contexto brasileiro recente, percebemos que tais estratégias têm sido amplamente empregadas por grupos que buscam redefinir conceitos como liberdade, democracia e cidadania.

Um dos caminhos para mitigar esses efeitos é fortalecer o ensino de História enquanto espaço de construção de consciência crítica. Nesse sentido, Saviani (2008) defende que o conhecimento escolar deve possibilitar a compreensão dos processos sociais em sua totalidade, estimulando nos estudantes a capacidade de identificar contradições e analisar causas e consequências dos fenômenos históricos. A escola, portanto, precisa assumir uma postura ativa diante das disputas de narrativa que buscam reescrever ou apagar aspectos fundamentais do passado brasileiro.

Outro aspecto fundamental para a ampliação deste estudo diz respeito ao papel da formação docente. Para que professores consigam atuar de maneira crítica e politizada, é necessário que tenham acesso a processos formativos sólidos, comprometidos com a reflexão teórica e a prática emancipadora. Freire (1996) ressalta que o educador deve ser sujeito ativo na construção do saber, compreendendo sua própria prática como objeto de investigação. Assim, episódios como o relatado tornam-se elementos centrais para que o professor reflita sobre seu trabalho, suas estratégias pedagógicas e os desafios estruturais que enfrenta.

A autonomia docente, entretanto, tem sido ameaçada por tentativas de controle ideológico e criminalização do pensamento crítico. Projetos que buscam censurar discussões políticas na escola acabam por deslegitimar o trabalho profissional dos educadores e limitar o potencial formativo das instituições escolares. Frigotto (1984) destaca que tais movimentos não

são neutros: expressam interesses de grupos que desejam restringir a educação ao papel técnico, afastando-a de debates sociais e históricos.

CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA

Alcançar a formação política crítica requer articulação entre diferentes áreas do conhecimento. A compreensão de termos como esquerda e direita não deve ficar restrita apenas às aulas de História, mas envolver disciplinas como Geografia, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa. A interdisciplinaridade permite que os estudantes relacionem fenômenos contemporâneos a processos históricos, compreendendo como a política está presente no cotidiano: nas desigualdades territoriais, na organização do Estado, na produção cultural e no uso das mídias.

Além disso, o currículo escolar deve explicitar a importância da educação política, incorporando conteúdos que estimulem a participação cidadã, a compreensão das instituições democráticas e a análise crítica de discursos midiáticos. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), embora cite competências relacionadas ao pensamento crítico, deixa margem para interpretações que, em alguns contextos, têm resultado na minimização da abordagem política nas escolas. Reforçar o caráter formativo da educação exige posicionamento político e epistemológico dos profissionais da educação. O próprio lugar que ocupa as disciplinas da área de Humanidades nos currículos na educação básica demonstra a desvalorização desta área de conhecimento frente a outras como matemática e língua portuguesa.

Stanley (2018) alerta que ambientes digitais são propícios à disseminação de estratégias autoritárias, pois permitem a circulação rápida de conteúdos emotivos, polarizadores e descontextualizados. Por essa razão, a escola deve desenvolver práticas de letramento digital, ensinando estudantes a identificar fontes confiáveis, verificar informações e compreender os mecanismos de produção de conteúdo que estruturam as plataformas online. Isso contribui para que os jovens resistam a narrativas manipuladoras e construam autonomia intelectual.

DISPUTAS PELO PASSADO E SUAS IMPLICAÇÕES

A discussão sobre memória histórica constitui dimensão fundamental para compreender o fenômeno do desconhecimento dos termos “esquerda” e “direita” entre estudantes. A memória não é mero repositório neutro do passado; ela é, como lembra Thompson (1987), um

terreno de disputa no qual diferentes grupos sociais lutam para afirmar suas narrativas e interpretações. A memória histórica, portanto, envolve seleções, silenciamentos e disputas que moldam a forma como sociedades concebem seu passado e projetam seu futuro.

O negacionismo histórico, nesse contexto, surge como estratégia deliberada de distorção ou apagamento de fatos com o objetivo de manipular percepções sociais e legitimar determinados projetos de poder. Stanley (2018) enfatiza que a manipulação intencional da história é um dos pilares centrais de movimentos autoritários, pois permite desorientar a população, enfraquecer consensos democráticos e gerar ressentimento político. Ao reescrever acontecimentos, atribuir novos significados a conceitos políticos ou desacreditar instituições científicas e educacionais, discursos negacionistas criam um terreno fértil para a proliferação de extremismos.

No Brasil, esse fenômeno manifesta-se na tentativa de minimizar crimes cometidos durante a ditadura militar, no revisionismo sobre políticas sociais, na deturpação de categorias como direitos humanos e nas narrativas que negam a violência histórica contra povos indígenas e populações negras. Em ambientes escolares, tais distorções chegam por meio de redes sociais, discursos midiáticos e até iniciativas organizadas que buscam censurar o debate crítico. Assim, o desconhecimento da aluna sobre "esquerda" e "direita" não pode ser dissociado de um ambiente social no qual a disputa pela memória é intensa e constantemente instrumentalizada.

A escola, portanto, precisa assumir seu papel como guardiã da memória histórica, oferecendo instrumentos para que os estudantes compreendam o passado de maneira crítica e contextualizada. Freire (1996) destaca que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra; logo, compreender o presente exige enfrentar os usos políticos da memória e desvelar as estratégias negacionistas. Dessa forma, discutir memória e negacionismo em sala de aula é não apenas necessário, mas urgente. Trata-se de fortalecer a autonomia intelectual dos estudantes, permitindo-lhes reconhecer manipulações, construir análises fundamentadas e exercer plenamente sua cidadania.

DEMOCRACIA, AUTORITARISMO E EDUCAÇÃO

A compreensão da democracia também pode ser ampliada com as contribuições de Ellen Meiksins Wood (2004), cuja obra aprofunda a relação entre capitalismo, cidadania e vida democrática. Para Wood, a democracia, em seu sentido original, estava profundamente ligada ao poder popular e à participação direta, e não à mera representação institucional. Nas suas

palavras, a democracia moderna sofreu um processo de “despolitização estrutural”, no qual a participação cidadã é gradualmente reduzida e confinada a mecanismos formais, enquanto as dinâmicas decisivas do poder econômico escapam ao controle público. Wood (2004) afirma que “a separação entre economia e política é uma construção histórica que limita o alcance da ação democrática”, destacando que regimes democráticos podem coexistir com desigualdades profundas e formas de dominação que violam o princípio da soberania popular.

A autora também sublinha que, quando a política é deslocada para esferas cada vez mais afastadas da vida cotidiana, abre-se espaço para manipulações ideológicas capazes de esvaziar o significado da democracia. Essa crítica dialoga diretamente com Stanley (2018), para quem as estratégias autoritárias manipulam a linguagem e distorcem o passado para produzir desorientação política. Assim, incorporar Ellen Wood (2004) ao debate reforça a ideia de que a formação democrática exige não apenas acesso à informação, mas também condições sociais que possibilitem participação efetiva e crítica. A educação pública aparece, portanto, como uma das poucas instituições capazes de contrapor esse processo, recuperando tanto o sentido popular da democracia quanto sua historicidade política.

A compreensão da democracia enquanto construção histórica e prática social é, portanto, essencial para analisar o episódio ocorrido em sala de aula. A democracia não é uma estrutura estática; trata-se de um processo contínuo que depende da participação ativa, do diálogo e da capacidade crítica dos sujeitos. Freire (1996) destaca que não existe democracia sem escuta, sem problematização e sem abertura ao outro. Dessa forma, quando acolhi a dúvida da estudante, transformando-a em oportunidade pedagógica, ela realizou um ato genuinamente democrático ao reconhecer o direito de perguntar e o valor da reflexão.

As democracias contemporâneas enfrentam ameaças crescentes. O avanço de discursos autoritários, a disseminação de fake news e a fragilização das instituições têm comprometido a estabilidade democrática em diversos países. Stanley (2018) argumenta que movimentos autoritários se alimentam da distorção da linguagem, da criação de inimigos imaginários e da deslegitimação de instituições de conhecimento — como a escola. No Brasil, tais mecanismos se materializam na tentativa de silenciar o debate político nas salas de aula e de atacar o pensamento crítico.

Saviani (2008) reforça que o conhecimento escolar deve ser instrumento de compreensão profunda da realidade, e não mero conjunto de informações superficiais. Dessa forma, quando estudantes desconhecem conceitos elementares da vida política — como esquerda e direita — isso não é apenas lacuna cognitiva, mas reflexo de um processo social que

busca despolitizar as juventudes. Já Thompson (1987) contribui com outro elemento fundamental: a formação da consciência democrática depende da experiência histórica. A ausência de debate qualificado sobre política fragiliza a capacidade dos sujeitos de compreender as estruturas de poder, identificar injustiças e formular alternativas. A democracia exige participação informada; onde há desconhecimento, abre-se espaço para manipulação. Portanto, fortalecer a democracia implica fortalecer a escola pública, a autonomia docente e o ensino crítico da História. A sala de aula torna-se um espaço privilegiado para enfrentar discursos autoritários, promover diálogo e construir consciência coletiva.

Os movimentos sociais constituem elemento fundamental para a formação da consciência política e para o fortalecimento da democracia. No Brasil, os movimentos estudantis, feministas, negros, indígenas e de trabalhadores têm historicamente desempenhado papel decisivo nas lutas por direitos. Para Thompson (1987), a consciência emerge da experiência coletiva, e os movimentos sociais representam precisamente espaços de elaboração dessa experiência, onde sujeitos compreendem sua posição no mundo e desenvolvem formas organizadas de ação.

As juventudes, por sua vez, ocupam lugar estratégico nesse processo. Ainda que frequentemente acusadas de apatia política, pesquisas recentes demonstram que jovens se engajam de forma diversa, especialmente por meio de mobilizações digitais, coletivos culturais, lutas territoriais e ações comunitárias. Tal engajamento, contudo, convive com a desinformação e com estratégias de manipulação emocional amplamente disseminadas nas redes sociais, como alerta Stanley (2018). A ausência de formação política sólida torna as juventudes vulneráveis a discursos autoritários e simplificadores, que oferecem respostas fáceis a problemas complexos.

A escola, ao estabelecer diálogo com a trajetória dos movimentos sociais, permite aos estudantes compreender como direitos foram conquistados historicamente. Isso possibilita situar categorias políticas como esquerda e direita em relação às lutas sociais e às desigualdades estruturais, evitando interpretações moralizantes ou fragmentadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora se apresente como documento de diretrizes gerais, não está isenta de contradições. A centralidade dada às competências e habilidades, em detrimento de conteúdos históricos contextualizados, reflete a influência de perspectivas pragmatistas que priorizam aspectos técnicos do aprender. Saviani (2008) critica tais abordagens por esvaziar o currículo de sua capacidade emancipadora, reduzindo a escola a espaço de adaptação ao mercado.

No campo do ensino de História, a BNCC introduziu alterações significativas, como a ênfase em habilidades gerais de análise e a flexibilização do estudo cronológico. Ainda que tais mudanças permitam abordagens temáticas, elas também podem contribuir para omissões importantes, incluindo conceitos estruturantes como Estado, democracia, ideologia, capitalismo, colonialismo, esquerda e direita. Em contextos marcados por disputas ideológicas, esses vazios podem ser preenchidos por discursos negacionistas ou revisionistas, que despolitizam os processos históricos.

Frigotto (1984) ressalta que o currículo é espaço de disputa entre projetos societários. Assim, a forma como conteúdos políticos são abordados — ou silenciados — constitui indicador importante das relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, garantir que o ensino de História aborde criticamente conceitos políticos fundamentais é condição indispensável para que a escola cumpra seu papel na formação cidadã.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

A participação democrática não se reduz ao voto. Envolve capacidade de interpretar informações, compreender instituições, identificar injustiças e agir coletivamente. Freire (1996) aponta que a educação deve formar sujeitos históricos capazes de transformar a realidade, e não apenas adaptá-la. Isso implica superar a lógica bancária e promover práticas pedagógicas que valorizem a dúvida, o diálogo e a problematização. Nesse sentido, a escola é um dos poucos espaços institucionais que reúne jovens de diferentes trajetórias sociais, tornando-se laboratório de práticas democráticas. A convivência, os conflitos, os debates e a construção de regras coletivas constituem exercícios cotidianos de cidadania. Porém, quando o ambiente escolar é invadido por discursos anti-intelectuais e tentativas de censura, compromete-se a formação crítica dos estudantes.

Stanley (2018) observa que uma das estratégias centrais do autoritarismo é atacar instituições de conhecimento — como universidades, escolas e meios de comunicação — para fragilizar a capacidade da população de resistir. Por isso, reforçar a escola enquanto espaço crítico e plural é medida essencial para a defesa da democracia.

A compreensão do desconhecimento político entre estudantes deve considerar também as desigualdades estruturais do Brasil. A escola pública da periferia de Porto Alegre, contexto do episódio analisado, revela dinâmicas marcadas por precarização, falta de recursos, violência urbana e desigualdade de acesso ao conhecimento. Thompson (1987) lembra que as condições

materiais moldam a consciência, portanto, jovens privados de acesso a bens culturais, práticas políticas e debates públicos desenvolvem sua visão de mundo a partir de experiências acompanhadas de limitações.

As desigualdades educacionais se articulam às desigualdades raciais e territoriais, fazendo com que estudantes negros, indígenas e periféricos tenham menos oportunidades de vivenciar experiências formativas ligadas à política institucional. Saviani (2008) ressalta que a escola deve atuar no sentido inverso: oferecer aquilo que a sociedade nega. Assim, inserir debates sobre democracia, autoritarismo e categorias políticas fundamentais representa ato de justiça social. Outro aspecto relevante no processo de formação política é o papel da mídia e das tecnologias digitais. A produção de conteúdo nas redes sociais é marcada por algoritmos que priorizam emoções fortes — medo, indignação, raiva — favorecendo conteúdos polarizadores e superficiais. Stanley (2018) destaca que ambientes digitais são especialmente propícios à lógica autoritária, pois permitem disseminação rápida de mentiras, criação de inimigos internos e reforço de identidades políticas extremadas.

APAGAMENTO E DISPUTA NARRATIVA

A ampliação das reflexões sobre memória histórica permite identificar que o apagamento não é simples ausência de registro, mas resultado de processos intencionais vinculados às relações de poder. Trouillot (2016) demonstra que o silêncio é produzido ativamente nas etapas de constituição do fato histórico, seja pela eliminação de documentos, pela seletividade na interpretação ou pela imposição de narrativas hegemônicas. No contexto escolar, tais silenciamentos reverberam quando conteúdos fundamentais da formação política não são ensinados ou são abordados de modo superficial.

Walter Benjamin (1994) reforça essa argumentação ao afirmar que a história tradicional é escrita a partir da perspectiva dos vencedores, ignorando lutas e resistências que marcaram a trajetória dos grupos subalternizados. Assim, quando estudantes desconhecem categorias políticas como esquerda e direita, tal desconhecimento pode ser compreendido como resultado de uma pedagogia social do esquecimento, na qual processos históricos são apresentados de forma despolitizada e descontextualizada.

Pierre Nora (1984) acrescenta que, na contemporaneidade, a memória migrou de espaços vividos para “lugares de memória” que cristalizam interpretações específicas do passado. Em contextos marcados por disputas políticas, esses lugares — museus, livros

didáticos, monumentos, mídias — podem ser instrumentalizados para reforçar narrativas conservadoras, reforçando silenciamentos. A ausência de debates políticos robustos na escola, portanto, pode ser um sintoma de uma crise mais ampla de legitimidade dos espaços de memória social.

Achille Mbembe (2018) amplia essa discussão ao examinar como a necropolítica administra não apenas corpos, mas também memórias. O apagamento histórico aparece como instrumento de manutenção de desigualdades estruturais, permitindo que ideologias autoritárias se reorganizem e ganhem legitimidade no presente. Isso é visível na forma como discursos extremistas reconfiguram conceitos políticos, minimizam violências históricas e instrumentalizam emoções coletivas.

Esses autores convergem com Stanley (2018), que demonstra que o apagamento histórico é o pilar central do autoritarismo contemporâneo. Ao distorcer o passado e manipular categorias políticas, discursos autoritários produzem um terreno fértil para confusões conceituais, polarização e desinformação. O desconhecimento da estudante sobre "esquerda" e "direita" adquire, assim, novo significado: não se trata apenas de lacuna formativa individual, mas de um sintoma de processos sociais que disputam a memória e moldam a consciência política. Ampliar tais discussões — democracia, currículo, movimentos sociais e desigualdades — reforça a compreensão de que o apagamento da história atua transversalmente na formação das juventudes. A escola, ao recuperar criticamente aquilo que foi silenciado, torna-se espaço essencial de resistência, reconstrução e ampliação da memória coletiva.

A incorporação desses aportes teóricos reforça a compreensão de que o episódio da estudante não é isolado. Ele é sintoma de um fenômeno mais amplo, no qual lacunas de formação, disputas narrativas, desigualdades sociais e manipulações ideológicas se entrecruzam para produzir formas específicas de desconhecimento político. Para enfrentar esse cenário, a prática docente precisa assumir compromisso explícito com a reconstrução crítica da memória coletiva, reconhecendo que ensinar história é também resistir ao apagamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação política das juventudes brasileiras apresenta lacunas significativas, intensificadas por desigualdades estruturais e disputas ideológicas. A partir dos aportes de Freire (1994), Saviani (2008), Frigotto (1984) e Thompson (1987) e demais autores citados, conclui-se que a educação deve assumir compromisso com a emancipação humana e a leitura

crítica do mundo. Reconhecer situações-limite como potencialmente transformadoras permite compreender que cada gesto pedagógico pode contribuir para a formação de sujeitos históricos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política***:* ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica***:* primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

STANLEY, Jason**. Como funciona o fascismo**: a política do "nós" e "eles"**.** Trad. Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Vol I.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado**: Poder e a produção da história. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora Cobogó, 2016

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

ESTÁ AQUI A MINHA HISTÓRIA - ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

Harian Pires Braga[1]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica com características próprias, não apenas pela diferença de carga horária e pela multiplicidade etária, mas por se inserir num processo de retomada de trajetórias educacionais interrompidas (Brasil, 2000). Isso significa dizer que as pessoas que estão na educação de jovens e adultos sofreram algum processo de cerceamento do direito à educação; pode ter ocorrido há anos ou ser recente. Essa característica distingue a modalidade, por exemplo, do Ensino Fundamental regular de 9 anos.

Importante também pensar que o chamado "ensino regular" não deve ser adotado aqui sob a ideia de que a EJA seja uma irregularidade, mas de que a regularidade de frequência, de oferta e de pressupostos legais e históricos constituídos para crianças e adolescentes é distinta daquela para jovens, adultos e idosos. Muitas vezes, houve uma subvalorização, sendo a modalidade colocada à margem dos processos legais, seja com reducionismos na tentativa de simplificação dos temas trabalhados, ou mesmo em um preconceito social na ideia de que existe uma idade certa para se estudar e, portanto, uma idade incorreta.

Dessa distinção constituída ao longo do tempo, evidencia-se que a educação de jovens e adultos não pode ter um currículo que seja uma simples reprodução daquilo que é ofertado no ensino regular. Em outras palavras: a ideia de tomar como base o currículo do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio tradicionais, apenas reduzindo determinados temas pela metade — tendo em vista uma proporção extremamente complicada de carga horária —, só vai levar a um novo processo de exclusão (Brandão, 2006). Os temas, os objetivos e as formas de

[1] Mestre em Educação Física e Sociedade e doutorando na mesma área, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Professor de História da Secretaria Municipal de Campinas-SP. E-mail: harian.braga@gmail.com.

interação na educação de jovens e adultos precisam ser pensados dentro das necessidades dessa modalidade, não incidindo também numa ideia de “educação pobre para pessoas pobres”.

Pelo contrário, a riqueza da EJA está justamente na complexidade dos agentes que frequentam os bancos escolares nessa modalidade, pois, além de uma diferença etária contundente, há relações distintas com a escolarização e, mais ainda, um processo de apropriação dos conhecimentos que, muitas vezes, se faz fora dos muros escolares. Há, além disso, outro processo igualmente importante de ser pensado: o de roteiros formativos distintos e objetivos a serem conquistados, que podem passar pela continuidade do ensino básico, pelo acesso ao ensino superior, ou mesmo pela certificação para uma melhoria no trabalho ou por uma questão mais subjetiva de autoafirmação, reconstruindo uma imagem positiva de si. Essa diversidade deve ser observada no currículo da EJA e, no caso específico do ensino de História, deve possibilitar não apenas a criticidade, mas uma constituição dessas pessoas como agentes históricos com vivências que permitam a discussão para além de uma reprodução irônica dos fatos (Cerri, 2011).

É possível, ao observar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que esse processo de se enxergar criticamente, ter leituras de diferentes fontes e visões históricas, está posto para o Ensino Fundamental e mesmo para o Ensino Médio. Contudo, esse mesmo documento curricular não contempla a EJA (Catelli Jr., 2019). O eixo norteador para construir um currículo específico da educação de jovens e adultos, mais do que uma sequência cronológica dos fatos a serem trabalhados, deve articular saberes prévios trazidos de outros locais formativos além daqueles constituídos na escola (Freire, 2019).

Aqui, já reside um fato importante a ser observado: a articulação desses dois mundos, o de saberes populares tradicionais com os científicos escolarizados. Isso deve ocorrer em harmonia, pois uma história contada apenas pela tradição e pelos saberes populares pode reduzir os processos históricos e, até mesmo, construir anacronismos e novas dinâmicas de exclusão social. Mas, da mesma forma, uma história que desconsidera os seus agentes e que se coloca numa superestrutura inalcançável é uma história apenas de registro e não de vivência. Não se vivencia, apenas se observa como um ser passivo diante dos acontecimentos.

Este trabalho, um relato de experiência docente (Mussi, Flores, Almeida, 2021), também passa pela discussão curricular observando especificamente três aspectos: o primeiro deles, a ideia da constituição do “estudo do meio” como foco de aprendizagem na educação de jovens e adultos; o segundo, o uso de fontes documentais variadas nas aulas; e o terceiro, como

constituir instrumentos de avaliação que sejam propositivos dentro da perspectiva dialógica da educação de jovens e adultos.

Como relato de experiência, é importante também situar o local de fala deste trabalho: abordo a partir de uma escola da região periférica da cidade de Campinas que, além de atender a educação de jovens e adultos, possui ensino regular. A rede municipal de Campinas tem uma Diretriz Curricular específica para a EJA anos finais (Campinas, 2013). Distinta do documento do Ensino Fundamental, o documento baseia-se no mundo do trabalho como eixo norteador; ou seja, de relações não necessariamente pragmáticas de qualificação para o exercício laboral, mas na perspectiva de se perceber um agente transformador do espaço, em que o trabalho, como atividade criativa e ontológica, significa a transformação do mundo (Campinas, 2013).

Na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, as diretrizes da EJA de Campinas partem para uma ideia também distinta do que é comum nos documentos curriculares, pois, os conteúdos de forma tradicional cronológica são substituídos por princípios. No caso de História: foco na consciência histórica, na preservação dos patrimônios, na construção de múltiplas identidades, na leitura de fontes e o foco na História do Brasil. Tudo isso permeado por uma noção de cidadania complexa em que todos os componentes curriculares interagem e, portanto, formam de fato uma educação integrada e integral. Integrada, pois não deveria haver a separação dos componentes curriculares; e integral, porque pressupõe não apenas a apropriação do conhecimento escolarizado, mas o diálogo entre os múltiplos conhecimentos historicamente construídos.

A rede municipal de Campinas conta também com uma formação em serviço específica para educação de jovens e adultos, um grupo de estudos constituído desde 2009 por diferentes docentes e especialistas que atuam na modalidade. Ou seja, as discussões metodológicas, curriculares, teóricas e políticas passam por um grupo específico, não sendo marginais às discussões que ocorrem, por exemplo, no ensino regular de 9 anos. A rede não conta com professores exclusivos da educação de jovens e adultos; muitos fazem a divisão de trabalho entre os anos finais/iniciais e a EJA, mas em algumas das escolas é possível observar tempos pedagógicos específicos, seja para o atendimento individualizado de alunos, para projetos de complemento, reforço ou de aprofundamento e de discussão coletiva específicos para a EJA.

ESTUDO DO MEIO

O estudo do meio (Lopes; Pontuschka, 2009) constitui um recurso fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua importância transcende a mera ilustração concreta

de temas debatidos em sala de aula. Ela abarca duas dimensões estruturantes da modalidade: a ocupação do espaço público e a ampliação do capital cultural (Bourdieu, 2007), esferas das quais muitos estudantes foram historicamente privados.

A ocupação do espaço público, especialmente no período noturno, ressignifica a presença desses sujeitos em equipamentos culturais como centros de memória, museus, teatros e cinemas. Trata-se não apenas de fruição artística, mas de um processo de formação de público que visa à autonomia. Ao desmistificar esses espaços, eles deixam de ser territórios alheios ao repertório dos estudantes e passam a integrar seu universo de possibilidades cotidianas.

No que se refere ao capital cultural, a discussão fundamenta-se no referencial bourdieusiano, segundo o qual a inserção em determinados circuitos possibilita a aquisição de "signos de distinção" mobilizáveis em diferentes esferas da vida social. A aquisição desse capital — entendido como um processo fluido e multidirecional — implica dotar os sujeitos de sensibilidades, compreensões estéticas e autonomias produtivas. O objetivo é permitir que eles não apenas consumam produções culturais (das populares às eruditas), mas que se posicionem criticamente diante delas.

Esse processo deve prezar pela diversidade, reconhecendo que a experiência estética não resulta necessariamente em adesão ou apreciação imediata. Mais do que impor uma "arte legítima", o papel da escola é ampliar horizontes, valorizando as expressões artísticas do entorno e, simultaneamente, oferecendo o acesso ao que é universal.

Frequentemente, somos induzidos a associar certas produções culturais a uma visão estereotipada da periferia. Contudo, é preciso evitar essencialismos: não existe uma periferia homogênea, mas uma multiplicidade de sujeitos que se apropriam da cultura de maneiras singulares. Embora, esse debate dialogue estreitamente com a Arte, o ensino de História é essencial nessa tarefa ao apresentar a historicidade das produções, estimular o estranhamento diante do familiar e "familiarizar o que, à primeira vista, parece distante.

Os estudos do meio podem também contemplar espaços diretamente vinculados ao ensino de História, como centros de memória, arquivos e museus. Nesse sentido, a educação museal integra — ao menos nessa concepção de ensino — o próprio currículo, pois compreender o que é um museu, como se constitui seu acervo, quais critérios orientam as escolhas sobre o que é preservado e de que modo essa preservação ocorre constitui uma dimensão formativa essencial. Refletir sobre essas escolhas é também exercer cidadania em relação às memórias coletivas. Trata-se de uma apropriação do passado que não se dá de

maneira instrumental ou pragmática, mas por meio da construção de vínculos identitários e da efetiva compreensão dos processos históricos.

Quando se visita instituições ricas em patrimônio material, como o Museu Paulista do Ipiranga, não se está apenas em um ambiente permeado pela história. Produz-se um novo olhar sobre as formas de conhecimento, sobre as tecnologias e sobre as diferentes modalidades de exploração do trabalho, apresentadas em uma síntese materializada em acervos tridimensionais. Objetos outrora pertencentes ao cotidiano, adquirem novos significados ao serem patrimonializados, tornando-se suportes de narrativas históricas e disputas de memória.

Também integram o exercício do ensino de História as aulas públicas que permitem refletir *in loco* sobre os processos de construção histórica da sociedade. Destaco, nesse sentido, uma iniciativa, realizada pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Projeto Rotas Afro, na qual a cidade transforma-se em sala de aula ao evidenciar os lugares de memória das populações negras que participaram da construção de Campinas.

Nesse caso, o estudo do meio propõe um novo olhar sobre espaços que, frequentemente, fazem parte do cotidiano desses sujeitos em suas jornadas de trabalho, mas que, desprovidos de um arcabouço histórico explícito, permanecem naturalizados. Ao serem historicizados, deixam de ser apenas cenários da rotina e passam a adquirir densidade simbólica. Nomes de ruas, praças e logradouros passam a suscitar questionamentos: por que tais nomes foram escolhidos? Que grupos sociais são monumentalizados? Quais memórias são preservadas e quais são silenciadas?

À medida que o estudo do meio se apropria do espaço público e historiciza o cotidiano, o debate acerca da legitimidade da manutenção de determinados monumentos — especialmente aqueles que remetem a períodos de opressão, segregação e violência — torna-se mais complexo e qualificado. Deixa de se restringir a uma polarização simplificadora entre vandalismo e proteção da propriedade, passando a envolver discussões mais amplas sobre memória, poder, justiça histórica e cidadania.

Os estudos do meio precisam estar inseridos em uma proposta pedagógica clara e estruturada. No caso da experimentação e da vivência em espaços culturais na EJA — ainda que ocorram de forma pontual, em um único dia letivo — o planejamento é fundamental para garantir que a experiência seja a mais significativa possível. Isso envolve desde aspectos logísticos, como transporte e recepção, até a organização de uma apresentação introdutória adequada. Essa apresentação, contudo, não deve ser confundida com uma explicação antecipada ou um guia interpretativo sobre o espetáculo. Trata-se, antes, de situar os estudantes: explicitar

que aquele é um ato teatral, uma sessão de cinema ou uma visita a determinado espaço cultural; apresentar minimamente o que será vivenciado, sem esgotar sentidos ou direcionar previamente a experiência estética. O objetivo é criar condições de fruição consciente, não conduzir a interpretação.

Posteriormente, é essencial retomar a experiência em sala de aula, acolhendo as percepções, impressões e também as críticas formuladas pelos estudantes. Esse momento de reflexão consolida o estudo do meio como parte integrante do processo formativo, evitando que se reduza a uma atividade isolada ou meramente recreativa. Ao incorporar espetáculos artísticos como parte de uma aula de História vivida — experienciada no contexto dos estudos do meio —, abre-se caminho para que outras fontes artísticas sejam valorizadas como documentos históricos.

Filmes, músicas, danças, pinturas, esculturas ou mesmo estruturas arquitetônicas deixam de ser compreendidos como meros adornos ilustrativos e passam a ser reconhecidos como produções sociais situadas historicamente, portadoras de intencionalidades, disputas de sentido e visões de mundo. Assim, a arte não funciona apenas como recurso didático complementar, mas como linguagem histórica. Ela se torna objeto de análise e meio de reflexão sobre a construção do passado e sobre o próprio pensamento histórico, contribuindo para formar sujeitos capazes de interpretar criticamente as múltiplas narrativas que disputam a memória e a história na sociedade contemporânea.

Já os estudos do meio que ultrapassam o período de um único dia letivo — como saídas para outras cidades, especialmente para São Paulo, capital que concentra uma oferta mais ampla e diversificada de espaços culturais e museológicos — exigem uma dinâmica pedagógica mais complexa. Nesses casos, não basta assegurar uma boa experiência logística; é necessário preparar os estudantes para compreender onde estarão, qual a natureza daquele espaço e como ele se organiza. Esse preparo implica apresentar previamente o local de forma mais sistematizada. Se a proposta envolve a visita a um museu, por exemplo, é importante explicar onde ele se localiza, quais foram as intenções que orientaram sua criação, como seu acervo é constituído e quais narrativas ele privilegia. Sempre que possível, esse processo deve ser acompanhado de atividades preparatórias que mobilizem o repertório dos estudantes.

Um recurso potente, nesse sentido, são as visitas virtuais, como as disponibilizadas pela Pinacoteca do Estado de São Paulo, que permitem percorrer digitalmente diferentes salas e observar parte do acervo. Essa observação prévia cumpre dupla função: para aqueles que participarão presencialmente, constitui um momento de antecipação e familiarização; para os

que, por questões de trabalho — situação recorrente na EJA —, não puderem comparecer, oferece ao menos um contato inicial com o espaço, tornando-o conhecido e, potencialmente, acessível em outra oportunidade. Para os que realizarão a visita presencial, esse momento preparatório possibilita compreender o que será visto e elaborar expectativas fundamentadas. A construção de um roteiro é fundamental, não para conduzir rigidamente o olhar — evitando que ele se limite às percepções docentes —, mas para propor perguntas geradoras que estimulem reflexões criativas sobre os temas trabalhados. O roteiro deve funcionar como provocação.

O TRABALHO COM FONTES

O uso de fontes no ensino de História não se trata de uma novidade. Na verdade, se fizermos uma rememoração dos princípios da disciplina no ambiente escolar, é possível perceber que as fontes, sobretudo escritas e documentos oficiais feitos pelo Estado ou retratando grandes fatos e nomes nacionais, estão presentes na constituição do saber histórico escolar. Mais ainda: é perceptível que desse saber histórico escolar nasce uma identidade nacional própria do século XIX, que usa os estudos históricos para legitimar determinadas narrativas. No entanto, aqui, ao falar sobre o uso de fontes em sala de aula, o caminho é outro.

A primeira distinção é que essas fontes precisam ser pensadas como textos, sejam eles verbais ou não verbais. Como textos, têm uma função específica no ambiente da educação de jovens e adultos, que caminha desde um processo de alfabetização no seu sentido mais elementar (de codificar e decodificar a linguagem escrita) até o processo de alfabetização histórica; ou seja, perceber historicidade, mudanças, regionalidades, identidades e permanências.

Seja por um ou por outro caminho, o documento histórico aqui não se limita apenas ao que é produzido pelo Estado ou por seus agentes correlatos. Tampouco, se limita à ideia de que o documento transmite uma verdade imutável e tateável ao longo do tempo. Pelo contrário: qualquer documento, seja ele escrito, sonoro ou visual, é uma interpretação do passado, um registro que pode ser interpretado a partir de diferentes fontes, visões e metodologias históricas.

E, claro, um estudante do ensino básico não pode ser apresentado à ideia de fontes históricas sem que elas sejam definidas, mas essa definição não pode ser uma restrição. Isso significa que apontar fontes históricas como vestígios produzidos pelos seres humanos ao longo do tempo, demarcando mudanças e permanências, é fundamental; mas toda e qualquer produção

humana precisa ser legitimada. Assim, pinturas rupestres têm um potencial histórico tão significativo quanto registros em jornais ou mesmo uma reportagem de um telejornal. Nesse sentido, além de validar um conhecimento não escrito — uma tradição baseada na oralidade e que permeia classes populares —, há também um processo de adensamento das visões sobre onde os registros humanos são produzidos.

Sai-se de uma ideia de uma cultura letrada única produtora de conhecimento para uma cultura oral de produções consuetudinárias que também são importantes. Mais uma vez, não se trata da preponderância de um sobre o outro, mas da articulação de dois universos, o que legitima esses conhecimentos trazidos pelo público da EJA, mas também mira a possibilidade de que se avance na discussão e na apropriação de um conhecimento escrito e de uma cultura não apenas popular.

A leitura das fontes deve ser acompanhada sempre de uma contextualização, tendo o docente como um auxiliar da leitura. Ou seja: não cabe à função docente impor simplesmente o sentido, mas demonstrar o que a fonte pode trazer e, nesse processo, em diálogo com o estudante, ampliar a sua visão. Pensamos numa imagem, por exemplo, como a retratada a seguir.

AVALIAÇÃO NA EJA

E o que significa a avaliação na educação de jovens e adultos? Primeiro, é importante lembrar que o processo avaliativo na EJA não pode resumir-se apenas à frequência. Estar em sala de aula seria apenas uma das manifestações de uma "educação pobre para pobres"; ou seja, de que esse estudante não seria capaz de desenvolver habilidades, mas teria sua promoção garantida pelo simples fato de estar presente, como se fosse uma concessão e não uma progressão de conhecimento. Quando a avaliação se restringe à frequência, perde-se a possibilidade de que esse estudante crie interpretações, tencione leituras e se desafie. Por outro lado, essa avaliação também não pode significar um sistema punitivo que reproduza o que provavelmente excluiu esse estudante da escola.

Nessa concepção de ensino de História que trago, a "prova" como momento extraordinário não é o caminho. Chamo de momento extraordinário a ideia de que há uma quebra na sequência didática, uma quebra na organização e um momento específico, quase numa dinâmica de "tudo ou nada", em que se aplica uma avaliação escrita da qual se extrai uma nota. Se essa for a dinâmica na educação de jovens e adultos, estaremos reproduzindo processos

de exclusão. A avaliação deve perpassar todos os momentos, ainda mais porque temos de lembrar que, dentro da inconstância do mundo do trabalho em que estão inseridos nossos estudantes, a própria frequência não será aquela esperada no ensino regular. Portanto, esse estudante precisa ser avaliado dentro do que conseguiu produzir e não apenas dentro do "momento extraordinário".

É claro que instalar apenas um processo avaliativo contínuo não significa uma garantia de que se romperá com o tradicionalismo, pois, mesmo transformando a avaliação em algo ordinário, é possível que ela volte a ser apenas um apontamento de erros. Assim, as questões que permeiam a educação de jovens e adultos no ensino de História devem mobilizar diferentes tipos de raciocínio, privilegiando desde a localização de informações explícitas até relações das fontes com o tempo presente, a mobilização de leituras mais densas e até a descrição de imagens. O pragmatismo de apenas trabalhar habilidades que seriam as necessárias para o mundo laboral vai incidir, de novo, numa segregação educacional, na ideia de que esses estudantes só podem ter acesso a um saber limitado. É o contrário que se deve propor, ou seja, habilidades e leituras de grande refino para que esse estudante não seja apenas aquele capaz de executar ações simples, mas que complexifique, inclusive, a forma como enxerga o seu trabalho.

O terceiro ponto é, na medida do possível, efetuar sempre a correção. E aqui o processo de correção não é simplesmente dizer "certo" ou "errado", mas quais os caminhos adotados que podem garantir determinadas melhorias, sejam elas do ponto de vista cognitivo, da relação com outros saberes ou mesmo do processo de transcrição das suas realidades materiais e simbólicas para os temas estudados.

Por isso, a oralidade, o debate e a comparação desse estudante consigo próprio são importantes. Vale lembrar que a educação de jovens e adultos deve caminhar no sentido oposto à ideia de "superação de fases", não apenas porque essa dinâmica — muito afeita ao ensino neoliberal de "mais por menos" — não funciona na EJA, mas também porque estamos diante de pessoas com diferentes caminhos percorridos. Portanto, demandam atenções ainda mais individualizadas do que ocorre no ensino regular, atenções que extrapolam o arcabouço instrumental da disciplina, recaindo sobre um processo de pertencimento e de afetividade necessários. Afetividade no sentido de "afetar-se", não apenas numa ideia romantizada de beneplácito ou condescendência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, gostaria de retomar três ideias que perpassam este relato de experiência: a primeira delas é a própria concepção de currículo; a segunda é o que significa um ensino de História dentro dessa modalidade; e, por fim, quais os prognósticos para que o ensino de História na EJA possa ser fortalecido.

Sobre o primeiro ponto, parece óbvio, mas é necessário retomar que o currículo da EJA é específico, pensado dentro desse contexto de uma modalidade também específica. Não é possível seguir na ideia de suplência, de que a EJA seria um remendo para quem não teve a educação no "momento certo". A própria ideia de momento certo significa colocar à margem uma população que sofreu processos de exclusão dos quais a escola não conseguiu cumprir sua função social. O currículo da EJA deve ser adaptado no sentido de ser significativo, transformador e antenado com um perfil de alunado distinto.

O segundo ponto: o que significa ensino de História na EJA? É preciso pensar que a História é vivida por esses indivíduos cotidianamente. O processo de ampliação do acesso ao conhecimento, sobretudo, com as redes sociais, faz surgir a impressão de que o conhecimento histórico está mais disponível, quando, no entanto, o que se tem é um conhecimento estereotipado, muitas vezes sem consistência metodológica e repleto de anacronismos. O ensino de História na EJA deve ser baseado no rigor que a formação do historiador possui, mas deve ter em mente que não pode ser impositivo. Deve-se construir uma confiança para que a interlocução seja efetiva e não sobreposta a uma espetacularização pobre da História.

Por fim, o que significa pensar o ensino de História na EJA daqui para frente? Significa pressionar para que as políticas públicas da modalidade continuem existindo. Não é possível um ensino efetivo sem que grandes políticas, como o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), a manutenção de salas e a formação continuada, permeiem a EJA. É necessário debruçar-se sobre quais são as demandas que esse público possui, refinar os conceitos históricos e trabalhar elementos da história de vida e regional que funcionem como catalisadores. O desafio é que este seja um ensino de História específico, forte e robusto para jovens, adultos e idosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiro Passos, 318).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.* Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.
CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica:** problematizações e abordagens. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia** (Londrina), *[S. l.],* v. 18, n. 2, p. 173–191, 2009. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360.
MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010.

A EXPERIÊNCIA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FRENTE À VIOLÊNCIA URBANA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO BAIRRO JANGURUSSU EM FORTALEZA-CE (2008-2024)

Raimundo da Silva Paiva[1]
Silviana Fernandes Mariz[2]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é derivado da pesquisa em andamento realizada no Mestrado Profissional em História da UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. A comunidade onde reside grande parte dos(as) alunos(as) da escola pesquisada chama-se Gereba, atualmente sob o controle da facção Massa Carcerária. As lideranças desse grupo originalmente integravam a organização criminosa carioca Comando Vermelho (CV), da qual se dissociaram, formando um coletivo autônomo. Gereba localiza-se nos fundos da escola; outras comunidades controladas pelo CV — como João Paulo II, Sem-Terra e Barroso — situam-se à frente e nas laterais da instituição. Devido à sua posição geográfica, inserida entre territórios hoje conflagrados pela disputa entre esses grupos criminosos, a escola encontra-se sob constante tensão, como se estivesse cercada por uma luta pelo domínio territorial.

O principal objetivo desta investigação é discutir a percepção dos(as) profissionais da educação sobre a violência urbana, buscando compreender como a situação de risco no entorno da escola repercute em seu cotidiano e nas relações entre docentes, discentes e demais trabalhadores(as) da educação. Nesse sentido, buscamos entender como os dois espaços comunicam-se entre si e, principalmente, como a comunidade em que a escola está situada interfere em suas dinâmicas de ensino e aprendizagem (Abramovay; Rua, 2002).

[1] Mestrando em História – Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória (UERN).
[2] Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

METODOLOGIA

Quanto à execução do trabalho, será utilizada uma diversidade de procedimentos metodológicos, sendo o primeiro a revisão bibliográfica, visando a construção do estado da arte, enfocando, especialmente, a produção de dissertações e teses cujo objeto de estudo se encontre na interseção entre escola e violência. Por se tratar de uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, nosso segundo passo metodológico é o de aproximação com a realidade escolar. A finalidade é estudar, de forma aprofundada, o fenômeno da violência nesse ambiente específico, considerando suas múltiplas dimensões e os impactos no cotidĭano escolar a partir das subjetividades dos(as) profissionais envolvidos(as) nos processos escolares. Conforme André (1995, p. 14): "é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária".

Dito isto, trata-se, também, de uma pesquisa de viés descritivo-exploratório, mas que não se limita apenas a essas duas primeiras etapas metodológicas, por acreditarmos que é fundamental capturar as percepções, inclusive as divergentes. Em um primeiro momento, pretendemos entrevistar o maior número possível de profissionais atuantes na escola a partir da aplicação de formulários eletrônicos, visando traçar um perfil geral desse quadro funcional, com vistas a identificá-lo a partir das seguintes variáveis: idade; autoidentificação de cor; identidade de gênero; filiação religiosa; local de residência; tempo gasto no deslocamento entre a residência e a escola onde ensina; meio de deslocamento entre a residência e a escola onde ensina; grau de escolaridade; profissão; e, no caso dos(as) professores(as), há quanto tempo obtiveram o título de licenciado(a) e há quanto tempo lecionam na educação básica pública e/ou privada.

Uma vez que esse primeiro questionário seja devolvido, faremos uma tabulação dos dados, ao mesmo tempo em que pretendemos agendar as entrevistas a serem conduzidas de forma pessoal e direta, com uso de questionários e perguntas semiestruturadas. Por fim, um último passo será a realização de um grupo focal, visando aprofundar qualitativamente a recolha de dados obtidos anteriormente. Dentre as várias vantagens oportunizadas pelo uso do grupo focal em pesquisas na área educacional, Gomes (2005) destaca o fato dessa técnica encorajar as interações não apenas entre entrevistador e entrevistados(as); mas, principalmente, entre os(as) próprios(as) entrevistados(as) que, por se encontrarem em pares, sentem-se mais à vontade para desabafar e compartilhar angústias, receios, medos e percepções pessoais de sua

vida diária.

Essa última etapa metodológica tem como propósito construir, de forma coletiva e dialogada, um material pedagógico. Propomos a elaboração de sequências didáticas que possibilitem uma ação pedagógica voltada para a criação de uma cultura de paz no ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental discutir o fenômeno da violência urbana a partir de uma perspectiva histórica, em diálogo com o presente.

FUNDAMENTAÇÃO/DISCUSSÃO TEÓRICA

Para um maior entendimento, faz-se necessário abordar um pouco do contexto histórico do bairro em questão, Jangurussu. O bairro localiza-se em direção ao município de Maracanaú, entre os bairros Messejana, Pedras, Ancuri e Passaré (Guimarães; Alves, 2021). O Grande Jangurussu, também conhecido por Periferia Sul (Paulino, 2019), é composto pelos conjuntos Sítio São João, Maria Tomásia, José Euclides, Santa Filomena, São Cristóvão, João Paulo II e Conjunto Palmeiras I e II. O território abordado neste estudo, com foco na escola investigada, situa-se entre as três últimas localidades mencionadas.

Desde sua origem, na década de 1970, o bairro apresenta certo grau de precariedade. Os primeiros moradores eram retirantes das secas do interior do Ceará e, posteriormente, como muitos outros bairros da cidade, tornou-se favelizado e empobrecido, tornando-se vulnerável à presença de facções criminosas (Paulino, 2019). Caracterizando-se como uma espécie de higienismo social semelhante àquele da época em que existiram os campos de concentração destinados aos retirantes das secas no Ceará, quando foram confinados em áreas do centro da cidade (Coelho, 2021), a expulsão dessas famílias, em sua maioria à época chefiadas por pescadores, foi responsável por promover certo isolamento para uma região distante (aproximadamente 18 quilômetros) do lugar em que moravam e do centro da cidade. Essa mudança estrutural, portanto, também foi responsável por desencadear a ocupação de territórios periféricos, fazendo surgir os bairros das elites, de modo geral, embranquecidas, a exemplo dos bairros Meireles e Aldeota; e os das populações de baixa renda, de modo geral, enegrecidas, a exemplo do Conjunto Palmeiras e Jangurussu.

Essa situação intensificou-se com a criação do aterro sanitário em 1978 que funcionou até 1986. Após o seu encerramento, o local passou a ser destinado ao descarte de todo resíduo urbano produzido pela cidade de Fortaleza. Assim, o bairro ficou conhecido popularmente como “o bairro do lixão”. Os migrantes do interior que buscavam melhores condições de vida

fixaram-se nas proximidades do aterro, passando a trabalhar ali para garantir o sustento de suas famílias. O "lixão" funcionou até meados de 1998, quando o lixo de Fortaleza passou a ser destinado ao aterro sanitário de Caucaia. Contudo, com a mudança na destinação dos resíduos da cidade, foi criada, em 2016, a Estação de Transferência de Resíduos (ETR), localizada no próprio bairro. Atualmente, muitos familiares dos alunos da escola pesquisada ainda trabalham na estação ou nos arredores, recolhendo materiais para reciclagem.

A violência está intrinsecamente ligada à vulnerabilidade social e à precariedade de vida das populações marginalizadas. Verifica-se uma espécie de desumanização do ser, que também implica na negação de direitos. Agamben (2002), ao criticar o biopoder, ajuda a compreender a lógica atual do exercício do poder ao conceituar as chamadas "vidas indignas". Embora o autor trate especificamente da eutanásia, é possível traçar um paralelo com as vidas ameaçadas daqueles que vivem à margem da sociedade. Trata-se de uma banalização da violência e da aceitação social de que vidas economicamente desfavorecidas valem menos.

Foucault (1987), ao analisar o liberalismo e sua relação com a razão de Estado, introduz o conceito de biopolítica, demonstrando como o governo intervém na vida e nos corpos da população. O sistema neoliberal precariza o Estado para exercer dominação sobre os mais vulneráveis. Araújo (2009) contribui para a análise ao desenvolver o conceito de governamentalidade e suas relações com o poder e a biopolítica. Indo além de Foucault (1987), afirma que as formas de controle não são apenas punitivas, mas também moldadas pelas práticas de governo ao longo do tempo. No contexto neoliberal, o Estado é fundamental para manter essas estruturas de dominação.

Conforme o Censo Demográfico de 2022, o Jangurussu tornou-se o bairro mais populoso de Fortaleza, ultrapassando os 70 mil habitantes. No entanto, ocupa a 109ª posição no *ranking* municipal do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), apresentando uma das piores expectativas de vida da cidade. Nota-se, portanto, que o crescimento populacional do bairro é acompanhado pelo agravamento dos indicadores de mortalidade e violência. Essa correlação não deve ser vista como natural. Arendt (1994) compreende a violência como um meio para alcançar um determinado fim, sendo o último recurso da ação política, quando todas as demais alternativas falham. Trata-se, nesse sentido, de uma ferramenta de dominação.

Ainda dialogando com Arendt (1994), destaca-se o ato de "desnaturalizar" como procedimento analítico essencial para compreender os processos sociais, políticos e culturais, os quais não são inatos, embora, muitos assim os tratem. A autora rejeita essa ideia e adverte para o perigo de explicar questões políticas a partir de determinismos biológicos. De forma

análoga, Bourdieu (1989) desenvolve o conceito de violência simbólica, que se manifesta na imposição e interiorização da cultura dominante para legitimar sua dominação.

Oliveira e Martins (2007), ao abordar os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) diante da violência escolar, afirmam que um ambiente de tensão leva os(as) docentes a questionarem suas práticas educativas e sua capacidade de transformar a realidade. Surge, então, o dilema entre promover uma educação libertadora ou adotar uma postura mais rígida em nome da manutenção da ordem. Os(as) educadores(as), de modo geral, tendem a tornar-se "calejados(as)" diante de uma realidade que os(as) torna impotentes, lutando contra um sistema que valoriza o quantitativo em detrimento do qualitativo na educação.

O desencantamento da escola como espaço transformador e a desmotivação dos(as) professores(as) dificulta o despertar do senso crítico nos(as) alunos(as). Nesse cenário, a atratividade e a cooptação para o crime organizado tornam-se quase irresistíveis. Segundo Vilote (2020, p. 59), "a escola deixou de ser um lugar da aprendizagem, de formação dos indivíduos para ser um local da violência que está espraiada por toda a sociedade". Discordamos da compreensão da autora, pois é possível perceber que, para uma boa parte dos(as) docentes que atuam na educação básica, a escola ainda é vista como um espaço de transformação e resistência diante dessa realidade marcada pela violência.

Todavia, para além da pressão interna, o maior desafio manifesta-se fora do ambiente escolar: a insegurança acentuada desses(as) profissionais frente ao entorno violento da escola. Há uma tensão constante em razão da proximidade e da presença de representantes da facção Massa Carcerária no entorno da instituição analisada aqui. Ressaltamos que, neste caso, não nos referimos a alunos(as) vinculados(as) a facções criminosas, mas a integrantes dessas organizações que transitam no interior da unidade escolar.

Essa compreensão da violência que atinge a escola constitui chave importante para entender o fenômeno em questão, pois analisa, de forma detalhada, a inquietação vivida no cotidiano escolar, tendo em vista que uma pequena discussão pode rapidamente transformar-se em episódio de violência. Um exemplo dessa realidade ocorreu no final do ano de 2023 e envolveu uma aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, que foi proibida de frequentar a quadra da escola por residir em uma área controlada pelo Comando Vermelho (CV). A estudante tinha um irmão integrante dessa facção e, por isso, fora ameaçada com um revólver por um membro da facção rival, a Massa Carcerária. A ameaça não se concretizou, resultando apenas em seu afastamento temporário da escola. No entanto, a violência atingiu outro estudante: em abril de 2024, um membro de facção rival assassinou um jovem de 16 anos – ex-aluno da instituição e

colega de muitos dos estudantes que testemunharam o ocorrido. O fato aconteceu nas proximidades da escadaria principal que dá acesso ao piso superior da escola, onde funcionam as salas de aula.

Segundo dados da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará, entre julho e dezembro de 2024, Fortaleza registrou 396 assassinatos. De forma similar, a Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública (Supesp-CE) aponta que, entre janeiro e outubro do mesmo ano, a Área Integrada de Segurança 3 (AIS 3) — que inclui o Jangurussu — contabilizou 126 mortes classificadas como CVLI (Crimes Violentos Letais Intencionais).

Ao tratar da tensionalidade social, é fundamental compreender os pormenores da violência urbana naquela localidade, de forma específica. Paiva (2019) descreve, com precisão, o momento da transição de gangues para facções criminosas no estado, ocorrido em 2014. Segundo o autor, as facções no Ceará surgiram a partir de conversas entre traficantes locais e integrantes do Primeiro Comando da Capital (PCC) e do Comando Vermelho (CV). O objetivo era promover uma nova organização do crime. No início daquele ano, a referida iniciativa deu-se por meio do que ficou conhecido como "pacificação" das favelas (Barros *et al.*, 2018; Paiva, 2019), ação que, inclusive, teve ampla repercussão na mídia. Com o passar do tempo, essas organizações criminosas passaram a exercer o controle sobre as comunidades carentes, praticando diversas formas de violência, como torturas, chacinas e expulsão de moradores de suas residências. Logo após esse processo de "pacificação", verificou-se um expressivo número de desistências escolares em 2017, com mais de 100 transferências registradas apenas em uma escola da região do Grande Jangurussu.

Diante da violência e do descaso do poder público, as facções passaram a se configurar como uma espécie de "governos locais" (Paiva, 2019), assumindo funções que vão desde julgamentos sobre ações cotidianas triviais da comunidade até a imposição de regras, como o conhecido lema "É proibido roubar na quebrada", que passou a ser tratado como uma verdadeira "lei" pelos moradores. O objetivo não era beneficiar a comunidade, mas sim garantir o afastamento da polícia das redondezas. Ao reduzir o número de roubos, reduzia-se também a atuação das forças de segurança no território sob domínio da facção.

As principais vítimas dessa nova "ordem" são adolescentes negros, pardos e pobres, que, por estarem à margem da sociedade, tornam-se alvos fáceis do crime organizado. De acordo com a pesquisa de Matias (2019), o Conjunto Palmeiras é um bairro formado por maioria de afrodescendentes. Por já ter sido parte do Grande Jangurussu, é possível admitir certa semelhança entre ambas as realidades socioeconômicas e, assim, entender que o Jangurussu

compartilha com o Conjunto Palmeiras das mesmas mazelas e dos mesmos desafios.

Neste sentido, é plausível cogitar que a população do Jangurussu também seja de maioria negra e, marcada por desigualdades históricas, permaneça à margem dos processos de universalização de direitos básicos, como educação, saúde, geração de emprego e renda e segurança pública. Tudo isso concorre para a criação de uma segregação espacial responsável por manter afastados(as) quem é considerado(a) indesejável aos olhos de quem governa. Uma vez isolados(as) e sem acesso sequer a canais de denúncia capazes de contribuir para o enfrentamento dessa realidade, tem-se a normalização da morte como política pública, ou seja, aquilo que o pensador camaronês Achille Mbembe (2018) nomeou por necropolítica. Nesse contexto, a força apresenta-se como a única linguagem compreendida entre os sujeitos, configurando uma dominação baseada no medo. A chamada "lei do mais forte" é aprendida desde cedo nas comunidades carentes. A essência do ato violento está intrinsecamente relacionada ao poder, à intimidação e ao desrespeito ao outro (Arendt, 1994; Abramovay; Rua 2002).

Ao esmiuçar a organicidade da facção criminosa GDE (Guardiões do Estado), Vasconcelos e Silva (2023) revelam que a hierarquia é estruturada com funções específicas entre os membros, funcionando como uma empresa, realizando ações complexas com logística especializada e mantendo o controle territorial por meio do medo e do clientelismo. Essa lógica está registrada em seu estatuto de 2016, que também revela a aliança com a facção Massa Carcerária.

Com o apoio da GDE, a Massa Carcerária — oriunda do rompimento entre o CV e a própria GDE — tornou-se a facção que mais cresceu no Ceará nos últimos anos. Segundo o jornal *Diário do Nordeste*, esse crescimento ocorreu, em parte, pela migração de lideranças das facções anteriores. As mortes ocorridas nas localidades controladas por essas facções raramente são investigadas, assim como os tiroteios constantes entre os próprios grupos e a polícia, gerando um clima de insegurança permanente entre os moradores e os profissionais que atuam nessas áreas, como os da escola investigada neste estudo.

Tal conjuntura transforma profundamente a vida social, emocional e econômica dos envolvidos. Além dos crimes, toda essa dinâmica revela uma reconfiguração do tecido comunitário periférico em Fortaleza, atingindo diretamente as escolas. A escola, objeto do estudo de caso, está profundamente imersa nessa realidade, como já mencionado anteriormente. Isso remete ao conceito de "governança criminal" no Ceará, caracterizada por territórios sob influência de "poderes paralelos" ou "política criminal" (Paiva, 2019).

Para Freire e Shor (2008), ensinar é um ato político voltado à transformação da realidade. O educador é um agente capaz de formar sujeitos também transformadores, por meio da autonomia e do empoderamento. Isso implica que os educadores devem atuar como facilitadores do processo de aprendizagem, contribuindo para que os alunos desenvolvam pensamento crítico e a capacidade de questionar sua realidade. Em outras palavras, os professores ajudam os estudantes a se tornarem cidadãos com consciência crítica. Nesse contexto, tanto o educador quanto o aluno tornam-se sujeitos históricos de suas realidades. Isso contraria a lógica da "educação bancária", criticada por Freire (2005), na qual o aluno era visto como mero recipiente de conhecimentos e o professor como o único detentor do saber. A educação libertadora proposta por Freire (1996) busca a conscientização do indivíduo em relação à sua realidade, mesmo diante de uma conjuntura de violência e insegurança. Por meio da análise de sua condição social, política e econômica, o sujeito é levado a julgá-la criticamente para, em seguida, agir no intuito de transformá-la.

CONCLUSÃO

A partir do que foi exposto, é necessário refletir sobre medidas protetivas, preventivas e efetivas que devem ser implementadas para que os trabalhadores dessas regiões violentas possam exercer suas funções com segurança e dignidade dentro desse contexto de vulnerabilidade social. O empoderamento dos profissionais da educação é essencial, pois são eles que estreitam laços e orientam os alunos, potencializando sua autonomia — especialmente no que se refere à mediação de conflitos. Esse processo dialoga diretamente com o método freireano que valoriza a interação entre educadores e alunos em uma relação de troca de saberes, rompendo com hierarquias rígidas e promovendo um ambiente de igualdade e valorização mútua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

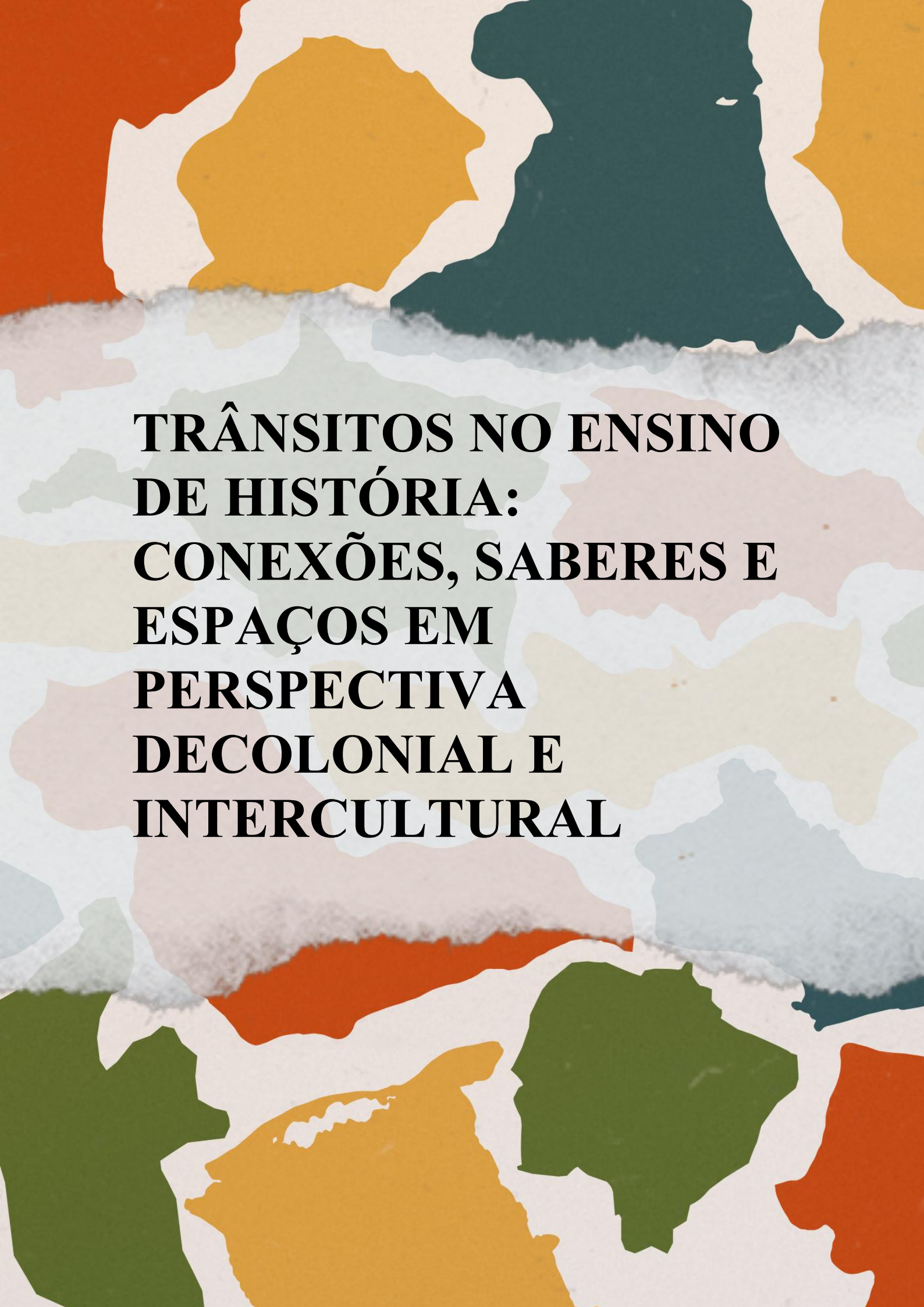
AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Trad. Henrique Burigo. Bela Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1995.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault, para além de vigiar e punir. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 21, n. 28, p. 39–58, 2009. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/1135.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BARROS, João Paulo Pereira; PAIVA, Luiz Fábio Silva; RODRIGUES, Jéssica Silva; SILVA, Dagualberto Barboza da; LEONARDO, Camila dos Santos. “Pacificação” nas periferias: discursos sobre as violências e o cotidiano de juventudes em Fortaleza. **Revista de Psicologia**, *[S. l.*], v. 9, n. 1, p. 117–128, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/30781.
BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
COELHO, Isabelle Viana. Herança material e simbólica dos campos de concentração no Ceará. **Rocalha - revista eletrônica do CEPHAP - UFSJ**, *[S. l.*], v. 2, n. 2, p. 251–267, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufsj.edu.br/rocalha/article/view/4908.
DIÁRIO DO NORDESTE. ***Jangurussu supera a Barra do Ceará e é o mais populoso de Fortaleza; veja situação do seu bairro.*** [s.d.]. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/jangurussu-supera-a-barra-do-ceara-e-e-o-mais-populoso-de-fortaleza-veja-situacao-do-seu-bairro-1.3582904.
DIÁRIO DO NORDESTE. ***Migração de lideranças de grupos rivais: entenda o crescimento da facção Massa Carcerária no Ceará nos últimos anos.*** [s.d.]. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/migracao-de-liderancas-de-grupos-rivais-entenda-o-crescimento-da-faccao-massa-carceraria-no-ceara-nosultimosanos-1.3602983.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, *[S. l.],* v. 7, n. 2, p. 275–290, 2008. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/417.
GUIMARÃES, Marília Duarte. ALVES, Laís Regina de Oliveira. Tudo foi a gente indo atrás: histórias e memórias de uma moradora indígena sobre o Jangurussu. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1–12, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6218.
MATIAS, Emanuela Ferreira. Deus criou o mundo e nós construímos o Conjunto Palmeiras: Quilombismo urbano de populações afrodescendentes em Fortaleza-Ceará. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2019.
MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**. n. 32, p. 122-151. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169.
OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**. 19 (1): 90-98. jan./abr., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/i/2007.v19n1/.
PAIVA, Luiz Fábio. “AQUI NÃO TEM GANGUE, TEM FACÇÃO”: as transformações sociais do crime em Fortaleza, Brasil. **Caderno CRH**. v. 32, n. 85. p. 165-184. Jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/i/2019.v32n85/.
PAULINO, Antônio George Lopes. Entre o diálogo e a resistência: o movimento social de bairro no Conjunto Palmeiras, em Fortaleza (CE). **Caderno CRH**. v. 32, n. 87. p. 659-677, set./dez., 2019, Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/i/2019.v32n87/.
VASCONCELOS, Alexandre Ávila de; SILVA, Maria Andrea Luz da. A Evolução das Facções Criminosas no Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, *[S. l.],* v. 5, n. 12, p. 10–24, 2023. Disponível em:https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/11080.
VILOTE, Alaide Rejane de Lima. Violência escolar e aprendizagem nas escolas de Fortaleza: a compreensão dos professores de sociologia. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2020.



TRÂNSITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONEXÕES, SABERES E ESPAÇOS EM PERSPECTIVA DECOLONIAL E INTERCULTURAL

PEDAGOGIA MANO BROWN: POR UMA APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA DECOLONIAL POR MEIO DO RAP

Lurian Endo Gonzaga[1]

INTRODUÇÃO

Esse texto baseia-se no projeto de tese desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Este projeto é uma continuação da pesquisa realizada para a produção de minha dissertação de mestrado em ensino de História e pretende aprofundar e ampliar os temas debatidos na mesma. Naquela ocasião, apresentei a tese de que existe uma pedagogia Mano Brown. Uma pedagogia do *rap*. Ou seja, existem pedagogias que vêm da periferia. Este projeto pretende versar sobre esse tema, referenciado pelas ideias decoloniais e pelo conceito de interculturalidade crítica. Além disso, propõe também procurar nas memórias docentes a possibilidade dessa proposta pedagógica antirracista decolonial periférica. Assim, pretende-se responder de forma crítica à falta de pensadores educacionais que utilizam ou ao menos falam de linguagens periféricas como o *rap*, quando se vai pensar em licenciaturas, mestrados profissionais e doutorados em educação. Esse tema não é comum pensando na formação docente, mesmo que os/as estudantes periféricos/as sejam uma grande parte do público que os/as professores/as, oriundos da academia, irão encontrar nas salas de aula da Educação Básica. E em suas formações pouco se fala desse extrato social.

O *rap*, como linguagem musical contestatória, se tornou um marco referencial para as populações que habitam os lares das periferias, das quebradas brasileiras, de sul a norte, de leste a oeste do imenso Brasil. Os sujeitos dessa camada excluída da sociedade buscam o *rap* como forma de autorreconhecimento, como uma via que os ajude a extravasar as opressões sofridas. As violências retratadas em muitas das letras não são apologéticas, e sim um retrato do que se

[1] Mestre em Ensino de História, UFSC, integrante do grupo de pesquisa PAMEDUC - UFSC. endolurian@gmail.com, doutorando do PPGE - UFSC e professor temporário da Educação Básica.

vive, por muito tempo, nesses lugares. Assim, essa tese abordará o *rap* de periferia, da negritude, de contestação. Se formos adentrar no conteúdo das letras de *rap* de contestação das populações periféricas e negras, evidenciamos o caráter antirracista dessa tese, ao pesquisar esse estilo musical e como ele pode ser um elemento determinante para essa educação antirracista para as relações raciais, pois existem outras vertentes de *rap* como o de ostentação, existem *raps* que não são da periferia, existe *rap* da branquitude, *rap* de zoeira, os quais não serão tratados no corpo desse projeto de tese.

Como um sujeito que foi influenciado pela cultura do *rap* na juventude, me aproximo do tema. Porém, o motivo dessa escolha temática vem do fato dos estudantes, das periferias onde trabalho, serem influenciados pelas mesmas músicas, pelo mesmo *rap* pelo qual fui influenciado. Logicamente, os contextos são diferentes, as visões sobre a músicas são diferentes, mas pode-se observar a relevância do *rap* para a periferia. Esse gênero musical tem uma importância e um significado que fura a bolha das gerações, do tempo e dos locais.[2]

A partir dessa escolha temática *rap*, fazer-se professor, antirracismo e a periferia, somando-se com minha atividade profissional como professor de História da educação básica, retomo uma ideia pedagógica que me ocorre, há alguns anos, na minha prática docente. Quando estou diante desses sujeitos que habitam as periferias, sinto que o pedagogo que me aparece, que se mostra mais adequado, é o Mano Brown. Para além de Paulo Freire, num sentido prático de se relacionar com aqueles/as estudantes, como se eu completasse as ideias de Freire com a linguagem da rua, do *rap*, do Mano Brown. Isto leva às perguntas fundamentais desta pesquisa: Investigar se os/as professores/as de origem periférica da educação básica, que têm o *rap* como referência social, são influenciados por esses gêneros musicais em seu fazer-se professor/a? Como a Pedagogia Mano Brown possibilita uma aprendizagem decolonial e em um letramento racial antirracista?

Ao aprofundar o pensamento desta temática e de suas possibilidades de pesquisa, na experiência do mestrado profissional, tornou-se evidente que é possível pensar no *rap* como parte da formação docente, ou seja, em como o *rap* pode fazer parte das práticas dos/as professores/as em sala de aula, para além do simples uso dessa linguagem. Pretendo propor uma pedagogia Mano Brown, dessa forma, expor como elementos desta cultura de rua, tanto figurativos como práticos, são fundamentais para uma pedagogia outra. Por exemplo: O que se aprende nas letras, nas ruas, na convivência, a forma de falar, de observar e se relacionar com

[2] Um exemplo disso é o livro "Sobrevivendo no Inferno", dos Racionais serem leitura obrigatória no vestibular da UNICAMP.

a juventude, são ferramentas para se utilizar em sala de aula e que vêm da cultura de rua. Também pode-se pensar nas batalhas de MC's [3] que os *rappers* disputam usando a improvisação, uma habilidade que pode ser importante na atuação do/a professor/a nas escolas das regiões periféricas. Além de tentar evidenciar uma potente ferramenta de letramento racial antirracista dentro das salas de aulas, periféricas ou não.

Considero que pensar pedagogias periféricas através do *rap*, pelo viés da decolonidade e da interculturalidade crítica, consiste em um campo de pesquisa cheio de possibilidades, como uma grande potencialidade. Evidencia-se assim, que existem várias formas de fazer-se um/a professor/a da educação básica, dialogando constantemente com os estudos acadêmicos realizados nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação (Paim, 2005).

Pensar o fazer-se professor/a como um processo e não como um fim, torna-se uma potente tese sobre a educação, sobre os processos pedagógicos. Com Paim afirmo que

> Penso, inicialmente, que é no fazer-se professor e professora que se dá num processo relacional, ou seja, esses sujeitos constroem-se na interação com o outro, que pode ser um professor universitário, as leituras, os colegas de trabalho na troca de experiências, informações... E nos alunos, que no diálogo constante promovem o crescimento profissional da professora e do professor. Faz-se necessário pensar que este processo ocorre de maneira social e não individual, e que mesmo sendo social não é homogêneo (Paim, 2005, p. 67-68).

Este projeto de tese, nesse diálogo, propõe que até as músicas que escutamos podem constituir parte desse fazer-se docente. Várias outras partes da nossa vida podem ser integradas a esse processo relacional, a minha relação com o *rap* e com meus estudantes me fizeram chegar a esse projeto de tese que abrange um pouco desse fazer-me professor de História. Dessa forma,

> As professoras e professores, enquanto seres humanos, constroem-se em sociedade, ou seja, em ambientes sociais, tais como em família, na escola/universidade como alunos e posteriormente, na escola, enquanto profissionais. Essa construção é permanente e acontece nas mais diversas relações sociais, especialmente, no aspecto profissional, em que este fazer-se é inteiramente social e, acima de tudo, humanizador. (Paim, 2005, p. 69)

Assim, acrescento o aspecto cultural e artístico nesse processo relacional do fazer-se docente, a música, o cinema, as artes em geral podem ser um outro aspecto de construção desse diálogo. O aspecto humanizador da docência deve ser destacado, pois às vezes é possível esquecer-se dessa característica educacional em nome de currículos, e outros aspectos técnicos.

[3] É uma disputa entre dois rappers, onde eles têm que improvisar na hora rimas no estilo livre, geralmente é falando das características do adversário, mas é levando em conta: estar dentro do ritmo da música, a qualidade das rimas. Tudo feito na hora, sem planejamento, sem partitura, no improviso.

Olhar para o *rap* nesse processo não pode ser separado de uma visão humanizadora da educação e da construção docente, uma vez que

> Numa perspectiva benjaminiana de formação de professores, passar-se-ia do formar ao fazer-se professor. Para ocorrer essa passagem é necessário pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, como uma história que está aberta, por se fazer, e não como algo pronto, fechado, determinado, em que o professor fala, expõe e os alunos ouvem e repetem. (Paim, 2005, p. 91)

Dessa maneira, podemos aproximar as culturas acadêmicas com as culturas de rua, na formação da identidade do/a professor/a da educação básica. Devemos juntar, nivelar, sem hierarquizar: a história de vida (a sua formação pessoal, seus traços culturais) com as formações acadêmicas (Bacharelados, Licenciaturas, Especializações, Mestrados e Doutorados) na construção do/a professor/a , que são dois lados de uma mesma moeda entrando dentro das salas de aulas, dialogando com os/as estudantes, interconectando, nessa dialética, sua experiência de vida com os aprendizados acadêmicos.

JUSTIFICATIVA

Estes/as estudantes podem gerar estranhamento em alguns/as professores de variados estratos sociais, ou um diálogo que não alcança a integralidade dos sujeitos periféricos, não alcança todos os aspectos da vida desses sujeitos. Muitas vezes causam conflitos, que podem se dar pela falta de um olhar diferenciado. Geralmente, existe um choque de realidade entre professor/a e estudantes em escolas de periferia, pois os/as professores podem levar para sala de aula uma forma de ver o mundo que não chega nas mentes de jovens da periferia. E o estranhamento pode levar a uma violência verbal, rancor ou até a um tratamento com distanciamento por parte dos/as docentes. Pensando numa educação que preze pela integralidade do ensino, devemos levar em conta outros aspectos da realidade dos estudantes para além da sala de aula.

Se podemos ver uma mesma mensagem recebida pelas letras do *rap* entre um jovem da periferia do interior do Rio de Janeiro, no final do milênio passado, e jovens periféricos de Florianópolis em 2022, podemos pensar que existe uma conexão, que a uma parcela da população fora das periferias, mesmo morando na mesma cidade, pode não entender. Assim, a pedagogia do *rap* pode alcançar e ser uma forma de identidade constituída pela vivência social da periferia como diz uma letra dos Racionais, “periferia é periferia em qualquer lugar/ Gente pobre”, ou a letra do Rappa “Tudo igual Brixton ou Bronx ou Baixada”.

A pedagogia do *rap*, a exemplo da pedagogia da encruzilhada, pode superar barreiras temporais e geográficas, pode aproximar por meio do diálogo e de mensagens recebidas por pessoas periféricas de lugares distintos e épocas distintas (Rufino, 2017). Pode dar aos/às professores/as, em várias periferias, argumentos pedagógicos para a sala de aula, muito além do uso do *rap* na educação básica como uma ferramenta pedagógica, mas para uma relação professor/a – estudante com mais igualdade, menos hierarquia, mais decolonial.

A relevância de se pesquisar o *rap*, a periferia e o fazer-se professor/a, se dá pela histórica invisibilidade das populações periféricas. Neste sentido, serão considerados os sujeitos das periferias como pessoas fora dos centros, seja longe dos centros culturais, políticos, econômicos. Podemos pensar nas populações indígenas, ribeirinhas, assim como nas favelas e quebradas urbanas. Um importante meio de autoconsciência, de letramento racial e de resistência desses povos é a música *rap*, que podemos considerar como uma escolha cultural tanto das populações periféricas urbanas, como de alguns povos originários do Brasil, em especial dos povos guarani. Podemos pensar a música *rap* como uma ferramenta pedagógica informal, capaz de decolonizar as mentes e formar educadores conscientes das injustiças raciais, sociais e econômicas. As letras de *rap* tem uma pedagogia própria, elas ensinam o autorreconhecimento na periferia.

A respeito das teses de doutorado sobre *rap*, periferia, durante a pesquisa do mestrado consultei o banco de teses da Capes para fazer essa busca. Essa pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2023. A pesquisa de teses de doutorado foi realizada de forma direta, pois queria focar no *rap* e se dentro das teses sobre *rap* existiriam que falassem do ensino de história, que era tema da minha dissertação. Busquei a palavra "*rap*" em todas as áreas, não me restringi a uma área do conhecimento, fiz uma busca geral de teses, e o resultado foram 83 teses, porém nem todas abordam esta temática. Ao olhar profundamente apenas 47 falavam do *rap* especificamente, num universo acadêmico brasileiro podemos dizer que no nível do doutorado a presença do *rap* é quase nula, pensando no tamanho do país. O fato de termos apenas 47 teses de doutorado, sobre o tema *rap,* causa espécie, além disso, não encontrei nenhuma tese que aborde a minha tríade temática (que pesquisei no mestrado): *rap*, periferia e ensino de história. A maioria falava apenas do *rap*, muitas de *rap* e periferia, algumas só da periferia e nenhuma de ensino de história ligado ao *rap* e à periferia.

Pensar que no nível de doutorado os estudos sobre o *rap* e periferia são ínfimos, mostra a importância de termos mais projetos que observem esse fenômeno periférico. Portanto, estudar *rap*, periferia, antirracismo, fazer-se professor em um doutorado em educação

discutindo como essa pedagogia que vem da periferia pode ser utilizada, na academia, mas também nas salas de aulas, formais ou informais é uma necessidade, quase uma urgência. As vozes das periferias sempre foram silenciadas, esquecidas, menosprezadas dentro dos muros acadêmicos. Chegou a hora de escutar, de prestar atenção, de dialogar com essas vozes potentes. O resultado da minha pesquisa de mestrado mostrou a potência que o *rap* tem tanto na formação de docentes como em seu uso em sala de aula, mostrou também seu potencial de letramento racial de ferramenta de luta antirracista que não ficou evidente na dissertação, mas que se pretende tomar mais corpo e aprofundamento neste projeto de tese de doutorado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica será em grande parte o pensamento decolonial, principalmente com base nas contribuições de Catherine Walsh (2002; 2009) e seu pensamento sobre interculturalidade crítica, que baseia as pedagogias decoloniais. Dentro dessa perspectiva, citamos algumas referências que irão compor o corpo teórico da pesquisa, tais como: Claudia Miranda (2019), Vera Candau (2008) Helena Araújo (2019), Franz Fanon (2008), Maria Antonieta Antonacci (2016), Anibal Quijano (2005), Enrique Dussel (2005).

Os estudos decoloniais discutem a racialização que foi imposta pelos países europeus ao colonizar as Américas. Ainda hoje podemos ver nessas sociedades as marcas da colonização que continuam inviabilizando e subalternizando as populações negras e indígenas, que formam, a maioria das populações pobres e periféricas. Estas proposições estão vigentes também quando pensamos na base pedagógica da decolonialidade que é a interculturalidade crítica. A partir de Walsh, afirmamos que

> [...] a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (Walsh, 2009, p.22).

Assim, vemos a importância de pensar o *rap* como uma pedagogia decolonial, como uma ideia e maneira de pensar uma parte da formação da identidade do/a professor/a da educação básica. Para além de uma ferramenta de sala de aula, também é uma forma de se relacionar com os estudantes, que nas áreas periféricas escutam o *rap* e são educados por ele. Temos por objetivo considerar saberes outros, pedagogias outras, trazer propostas e experiências contra hegemônicas de formar docentes e ensinar na educação básica.

É possível pensar a relação de periferia e das ideias decoloniais, como vemos no estudo sobre o Museu da Maré, que destaca como se situam ou são percebidos os espaços periféricos nos contextos das cidades:

> A partir desse mergulho, desenvolvemos percepções sobre como se promovem as aprendizagens interculturais em espaços formais e não formais, incluindo as áreas de alta vulnerabilidade socioambiental, como as favelas pertencentes a região. Consideramos que nessa oportunidade foi possível ampliar nossas análises sobre processos contra hegemônicos que envolvem os segmentos negros em situação de extrema exclusão social. No contato com realidades periféricas, percebemos uma tomada de posição de famílias atuantes frente aos problemas cotidianos, e esses grupos estão representados como não pertencentes aos espaços geográficos mais amplos – a cidade (Mirando, Araújo, 2018, p. 380).

Da mesma forma em que ocorre nas cidades, nos estudos acadêmicos esses temas são relegados ao segundo plano como inferiores, como menos relevantes, como não pertencentes ao pensamento hegemônico acadêmico que privilegia temas centrais, como pensadores europeus clássicos ou contemporâneos. Dessa forma, podemos pensar a periferia como fora do centro geográfico, mas também como fora do centro acadêmico, fora do centro cultural. Por isso, uma abordagem pedagógica da periferia, tendo o *rap* como formador da identidade do/a professor/a da educação básica, se mostra um campo diferenciado dentro das pesquisas já encontradas e pode-se ser entendido, metodologicamente, dentro das ideias da interculturalidade crítica, o braço pedagógico da decolonialidade.

Assim como, definimos que a base teórica desta pesquisa serão as pedagogias decoloniais baseadas na interculturalidade crítica, com o intuito criar um paralelo entre as ideias decoloniais e os discursos que estão presentes nas letras do *rap* nacional que forma cidadãos, que me formou como ser, como professor, que surge nas salas de aulas periféricas em que atuo.

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa em minha pesquisa será utilizada por ser uma metodologia que abrange uma maior possibilidade de análise de dados discursivos com a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e as memórias dos saberes docentes. Pesquisar temas como *rap*, periferia, educação antirracista e fazer-se professor/a pela abordagem qualitativa pode auxiliar na compreensão das suas relações com os processos educativos, tanto no fazer-se professor/a quanto na atuação docente em sala de aula. A pesquisa qualitativa quer entender o processo e não dar respostas fechadas sobre seu objeto de pesquisa, por isso ela se torna essencial para embasar metodologicamente esta pesquisa (Esteban, 2010).

Será um trabalho com a metodologia monadológica, dentro da perspectiva de memória de Walter Benjamin (1994; 1987). Dessa forma serão entrevistados docentes que tenham influência do *rap* em seu trabalho docente, que trabalhem com o letramento racial, que tenham propostas anti racistas utilizando o *rap*, observando como este estilo musical fez parte de sua formação humana integral. Trabalhar com as mônadas narrativas é utilizar as memórias como fonte de conhecimento acadêmico, memórias que foram afastadas dos debates e que podem ser acessadas por meio de entrevistas.

O grupo de entrevistados ainda não é conhecido, serão selecionados pelo critério de trabalharem com o *rap* na educação básica ou por terem influência do *rap* em suas vidas, e que trabalhem a questão racial em âmbitos educativos formais e não formais. Será um processo de pesquisa em todo Brasil desses possíveis entrevistados/as, os/as autores/as do mestrado formaram uma base de entrevistados, na possibilidade de aceitarem o convite novamente, para aprofundar o tema em outra entrevista. Pretende-se entrevistar um grupo de 10 docentes de educação básica ou de ambientes educativos formais ou não formal. As entrevistas serão submetidas à avaliação do comitê de ética da UFSC, respeitando a ética do trabalho acadêmico com seres humanos.

Os relatos serão analisados dentro da perspectiva das mônadas narrativas, a partir da perspectiva de memória de Walter Benjamin (1987). Este autor, em sua obra "Rua de Mão Única", trabalha pequenos textos que rememoram suas memórias de infância. Esta forma de revelar suas lembranças em partes, chamadas mônadas, são fragmentos potentes para transmitir uma ideia completa, não necessitando de outras explicações. Essa metodologia pode aumentar as possibilidades de lutar contra as colonialidades existentes, pode ser utilizada como uma ferramenta epistêmica outra para pensarmos histórias contra hegemônicas e trazê-las para os debates acadêmicos.

Cynthia França (2019, p.702), explica como as narrativas na perspectiva de Benjamin operam. Segundo ela,

> [...] A narrativa opera como um modo de resistência, à medida nos encontramos com o outro ao narrarem as nossas experiências, principalmente ao entrecruzar as racionalidades e sensibilidades. No entanto, o filósofo alemão percebe a extinção da faculdade de intercambiar experiências e, junto a ela, o declínio da narrativa, devido ao avanço das relações de produção capitalista que não oferece mais tempo e espaços para que a narrativa floresça entre as pessoas; entretanto ele acredita que podemos procurá-las, por meio da rememoração.

França (2019, p.702) segue apontando que “na perspectiva benjaminiana, a rememoração é, sobretudo, um ato político que visa à transformação do presente e a ressignificação da própria experiência, na relação entre o eu e o outro, por meio de memórias conscientes e inconscientes”. Essa perspectiva de memória de Benjamin, torna-se fundamental para entender a metodologia desse projeto de tese, pois ela está embasada numa visão da educação, num debate de ideias, de visões da educação, que é permeado consciente ou inconscientemente pelo viés político. Assim, na interface com as mônadas podemos superar a desvalorização das narrativas e trazer experiências únicas para uma quantidade maior de pessoas.

A definição e indicação de uso das mônadas nas palavras de Benjamin (2007, p.69), dão sentido ao seu uso:

> A ideia é mônada. O Ser que nela penetra com sua pré e pós-história traz em si, oculta, a figura do restante do mundo das ideias, de mesma forma que, segundo Leibniz, em seu Discurso sobre a Metafísica, de 1686, em cada mônada estão indistintamente presentes todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] Assim o mundo real poderia constituir uma tarefa, no sentido de que ele nos impõe a exigência de mergulhar tão fundo em todo o real, que ele possa revelar-nos uma interpretação objetiva do mundo. Na perspectiva dessa tarefa, não surpreende que o autor da Monadologia tenha sido também o criador do cálculo infinitesimal. A ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.

Assim, as mônadas dos/as narradores/as farão parte dessa tese, como uma forma metodológica mais humana de não demonstrar a verdade absoluta, mas mostrar os fragmentos como corroboração do tema deste trabalho.

O referencial teórico adotado na pesquisa se refere à importância dos estudos das periferias, com base principalmente nos estudos decoloniais, utilizando o referencial da interculturalidade crítica, como a base para as pedagogias decoloniais, além da bibliografia que debate o ensino básico como um campo de pesquisa (Araújo, 2020).

Dessa forma, pelo viés qualitativo, tentarei entender como outros professores/as têm-se apropriado dessa linguagem e identificar de que maneira *rap* fez parte da sua formação docente.

Esta pesquisa tem em sua estrutura uma composição horizontal entre as partes que compõem seu texto, por isso os entrevistados são co autores/as. Esta foi uma construção de caráter coletivo, visando não hierarquizar o conhecimento como sempre foi o mote acadêmico durante muitos séculos. Assim, os relatos memorialísticos têm valor epistêmico na horizontalidade como os referenciais teóricos, propondo um rompimento com formas tradicionais de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia para o tema deste projeto surgiu de minha prática docente, pois, ao estar em sala de aula no ano de 2022, dialogando com estudantes da periferia, foi-me relatado que ainda é muito presente na produção musical dos Racionais MC's entre os jovens do Fundamental II nas duas escolas onde lecionei este ano em Florianópolis – SC – Escola Básica Municipal (EBM) Maria Conceição Nunes e EBM Acácio Garibaldi São Thiago. Eu também fui um estudante da periferia em Volta Redonda, no interior do estado do Rio de Janeiro, época em que escutava Racionais, vinte anos atrás. Chamou-me muito a atenção, hoje, nos lugares em que atuo, ainda estar presente neste exato grupo musical. Intuiu-me que a mensagem do *rap* ainda possui muita relevância entre a juventude, os sujeitos da minha prática docente, o que me fez olhar para este aspecto, e refletir sobre uma possibilidade, uma possível pedagogia periférica, a pedagogia Mano Brown.

Quando tive que delimitar o tema da pesquisa o *rap*, a periferia, antirracismo e fazer-se professor/a submergiram de forma evidente. Queria evidenciar essa parte da minha formação, associada à minha prática docente em locais periféricos. Quando dialogo com os/as estudantes de periferia que tem o perfil rapper, o estilo da periferia, "os crias" (muitos são os/as estudantes considerados problemáticos na escola, os que repetiram de ano, que não querem muito estar na escola), eu tenho um diálogo diferente, tenho um papo reto, sem curvas, que eu aprendi escutando *rap*, com a cultura de rua, periférica, na qual fui educado, que me ensinou sobre vários aspectos da vida. Eu aprendi sobre preconceito racial, diferenças sociais, escutando Racionais Mcs, Mv Bill, Sabotage, O Rappa, Black Alien, B Negão, RZO, XIS, entre tantos outros.

Este projeto se encontra na fase inicial, portanto não temos resultados dessa pesquisa. Mas temos alguns frutos colhidos na dissertação, foram três capítulos de livros publicados, também com o título de mestrado no Profhistória, pude ser professor substituto no departamento de Metodologia do Ensino - MEN UFSC, onde lecionei didática, também atuei no estágio do curso de Licenciatura em História. Uma dupla de estagiárias ao saber da minha pesquisa incluiram em seus planos de aulas algumas letras de *rap* para debater os movimentos negros no Brasil, foi interessante presenciar em primeira mão um dos resultados que procurei na minha dissertação, que as licenciaturas trabalhassem cultura periférica em seus cursos. O feedback com os/as graduandos/as foi bem satisfatório, consegui ver que para esse nível de ensino

trabalhar o *rap* também é importante, ampliando as possibilidades de pensar o uso dessa pedagogia do *rap*. Talvez trazendo para a tese a possibilidade de entrevistar professores/as universitários/as que trabalham com o *rap* nas graduações e pós-graduações. Dessa forma as possibilidades se ampliam bastante desde o projeto de mestrado, tornando a proposta desse projeto de tese ainda mais relevante para os estudos de pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. Artes da memória de povos em diáspora: História e pedagogia em condições de enunciação. **Fronteiras**: Revista de História| Dourados, MS | v. 18 | n. 31 | p. 244 - 256 | Jan. / Jun. 2016.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. Ed, São Paulo, Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. Ed, São Paulo, Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas, v. II,** Rua de mão única. Trad. de R.R. Torres F. e J.C.M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf> Acesso em: 30 jun. 2021.

BENJAMIN, W. **Passagens**, 1. Ed. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. Ano 13. No.37. Abril. 2008 https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Org.). ***A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*** – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

ESTEBAN, M. Paz S. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANON, Frantz. A experiência vivida do negro. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 103-126.

FRANÇA, C. S. Formação de professores entretecida por práticas de rememorações benjaminianas. **Práxis Educativa** [S. l.], v. 14, n.2, p.699 – 715, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n2.016. Disponível em https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13209. Acesso em: 10 jul. 2023.

MIRANDA, Claudia; ARAUJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun.2019.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. ***Estudos Avançados,*** São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 231 f. (Tese), Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

WALSH, Catherine; GARCIA, Juan. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y pode**r. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro, Sete Letras, 2009.

BRASIL E COLÔMBIA: PROJETOS NACIONAIS, CURRÍCULOS PRESCRITOS E CURRÍCULOS EDITADOS DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS (2002-2025)

Jean Carlos Moreno[1]

INTRODUÇÃO

Sabe-se, há bastante tempo, que as prescrições curriculares escolares, especialmente do campo da História, são objeto de intensa disputa. O processo de criação do currículo não é puramente lógico, e sim uma construção social. Por isso, entende-se o currículo prescrito como um sistema discursivo onde se revelam as lutas identitárias, as narrativas nacionais, a *narrativa mestra* (de humanidade, de normalidade) e os projetos de futuro.

Comumente, os currículos são vistos, especialmente como os prescritores dos, chamados, 'conteúdos escolares'. Por mais discussão que exista, estes últimos, devido à adesão maior da escolarização à tradição e ao engessamento dos próprios sistemas escolares nacionais - e estaduais, no caso brasileiro -, apresentam-se, segundo Carlota Boto, como se fossem consensuais ou universalmente reconhecidos. Valeriam, em tese, para qualquer tempo, em qualquer parte. É como se coincidissem exatamente com um acervo cultural (neutro e universal) historicamente acumulado pela humanidade (Boto, 2010). Portanto, os conteúdos prescritos para o ensino escolar de História, em grande parte, compõem um *Código Disciplinar* (Cuesta Fernandez, 1997) muito bem assentado na tradição, uma representação bastante resistente a mudanças.

De fato, estes "conteúdos" e demais prescrições são frutos de uma escolha política e social, de um projeto de mundo construído segundo intenções bem sedimentadas em momentos cruciais da recente história da escolarização. Contudo, como acontece para todas as representações sociais, têm sua origem social ocultada e são tratados como algo naturalizado,

[1] Doutor em História Social. Professor Associado do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Líder do NUPEDHIC – UEM. jcmoreno@uem.br

não problemático, entificado. Dizem respeito, portanto, a uma cultura histórica escolar já constituída e universalizada, com poucas variações.

Em uma pesquisa voltada para a Educação Básica e com vistas a contribuir para a construção de proposições e alternativas para a escolarização pública e demais projetos coletivos, a análise dos currículos pode indicar a preocupação geral e o campo de forças envolvido na disputa e produção do texto prescritivo[2]. Contudo, esta pesquisa tem o propósito de ir além, entrecruzando uma segunda fonte específica, os manuais didáticos, entendidos aqui como *currículos editados*, que fazem uma primeira tradução da prescrição, com o filtro da cultura escolar, e são o caminho, em geral, pelo qual os currículos chegam ao cotidiano escolar.

Assim como os currículos, os manuais didáticos de História guardam relações intricadas, conflituosas ou negociadas com as lutas sociais, os discursos identitários e as concepções da ciência de referência. Desde os princípios da escolarização de massas, a história científica, a educação cívica e a memória coletiva se entrecruzaram no horizonte da história produzida para e pela escola. Os manuais didáticos apareciam como forma de controle da escolarização pelo Estado, já nos finais do século XVIII europeu. Porém, é somente com o estabelecimento dos sistemas públicos de ensino, no século XIX europeu, que os livros didáticos ganham características de produtos de grande circulação. É esta percepção que leva Escolano Benito a considerar que o livro didático seja

> visto así como uno de los más visibles sintetizadores de la cultura empírica de la escuela. En él se puede examinar el curriculum editado de cada época. Es un espejo de la sociedad que lo produce y en la que circula, en el que se reflejan los valores dominantes, los estereótipos y las ideologías de la sociedad (2012, p. 43).

Como *currículo editado*, o livro didático também carrega consigo representações identitárias definindo o "nós" e o "outro", a "norma" e o "exótico", aquele que 'faz' e aquele que 'sofre' a História. Portanto, o que a pesquisa que empreendemos busca é interseccionar as representações presentes nas prescrições curriculares e nos manuais didáticos de dois países latino-americanos, Brasil e Colômbia, a fim de identificar e analisar como o ensino e a aprendizagem da História vêm sendo tensionados por uma perspectiva que podemos chamar da *interculturalidade crítica*. Reconhece-se, destarte, que o fenômeno da aprendizagem da

[2] A análise do debate curricular e do texto final, trazido a público com força de lei, ilumina o campo de forças envolvido, bem como as concepções científicas, sociais e pragmáticas em disputa, mas pode ser, também, ilusória, se formos pensar no que acontece, de fato, nas escolas. Na história recente do ensino de História no Brasil, por exemplo, tivemos prescrições altamente discutidas, mas que nunca foram adotadas, efetivamente, nas escolas pelos sistemas estaduais e pelos docentes da Educação Básica, tão pouco foram objeto de um esforço de tradução em livros didáticos, mediados pelos editais do PNLD.

História, intencionado pelo discurso didático, na orientação para o agir destas sociedades na contemporaneidade, se dá na cultura, portanto no conflito.

Propugna-se, aqui, a importância dos estudos comparados para o avançar das pesquisas e debates em torno do ensino e da aprendizagem da História e da própria historicidade deste complexo objeto. Ao propor a análise comparativa entre as prescrições curriculares e os livros didáticos para o ensino de História e Ciências Sociais[3] de países vizinhos, que partilham trajetórias similares de colonização, pretende-se compreender as respostas construídas para os dilemas, projetos nacionais, identitários e sociais e o código disciplinar da História que perpassam a trajetória da escolarização brasileira e colombiana contemporâneas.

A HISTÓRIA ÚNICA E OS CURRÍCULOS LATINOAMERICANOS

O discurso homogeneizador da modernidade capitalista – e seu corolário, o Estado-nação –, engendrado no século XIX, espelho ideal onde as sociedades deveriam perceber sua unidade orgânica, vem sendo questionado fortemente nas últimas décadas. De fato, em países periféricos, em relação à divisão internacional do trabalho, o discurso identitário nacional funcionou, até muito recentemente, como continuidade de um projeto colonizador, pois a modernidade europeia se apresentava como modelo e meta. Fazer parte do concerto das nações civilizadas foi desejo explícito entre os intelectuais-pedagogos (Smith, 1997) que se dispuseram a pensar e propor um modelo identitário nacional. Nesta caminhada, a chamada "questão racial" passou a ser crucial para os projetos identitários das nações surgidas do colonialismo europeu.

A construção dos novos Estados-nação projetou um discurso que manteve a colonização do tempo e do espaço, estruturada pelo colonialismo. O projeto de universalização da experiência ocidental europeia incidiu diretamente sobre a história-memória produzida, sincronizando tempos e mantendo as hierarquias sociais e culturais construídas por séculos de colonização. Esta *colonização interna* assegurou o Estado-nação e os descendentes dos colonizadores como os principais agentes da História. Estabeleceu-se, assim, uma memória poderosa que lograva manter o colonizado no "seu lugar", mesmo após o término da ordem política do colonialismo formal.

[3] Na Colômbia, como na maior parte dos países de língua espanhola e inglesa da América, no que se refere, aproximadamente, ao nível escolar Fundamental II (6º ao 9º ano) no Brasil, predominou, até recentemente, a oferta da disciplina Ciências Sociais que engloba a História, a Geografia, a organização política e a preparação para a democracia.

O discurso histórico advindo do colonialismo assumiu formas de totalidade com a concepção de uma história única, válida para toda a humanidade, trazendo alguns contornos dramáticos para os países da América que, por exemplo, compartilham, ainda hoje, de um "nós (euro-)ocidental", mais do que um "nós latino-americano", apagando, especialmente, as lutas e ações dos povos originários e afro-americanos.

Tem-se, portanto, na atualidade, um momento de embate mais intenso, nas sociedades que foram colonizadas, com a tentativa de passagem de uma pedagogia normalizadora (Puiggrós, 1991) para uma *interculturalidade crítica* (Oliveira; Candau, 2010). Aos discursos identitários herdados e/ou atribuídos, outros são escolhidos, reivindicados, reinventados em batalhas intensas travadas em espaços culturais e simbólicos, seja na produção acadêmica, na mídia, na memória e na tradição ou na escola.

O ensino e a aprendizagem da História constituem-se como um dos epicentros destas lutas sociais. Torna-se imperativo, nesta perspectiva, investigar e compreender similitudes e diferenças no espelho social que os países da *Latinoamérica* estendem para si mesmos nesse contexto de crise da modernidade. A superação de um currículo de História eurocentrado e a, consequente, construção de uma representação histórica comum, igualitária, da humanidade, permanece como utopia que move e desafia pesquisadores e professores da Educação Básica e Superior. A mesma contenda se repete nos demais países colonizados da América (D'Amatto, 2022; Plá, 2005; Turra-Díaz, 2022).

O caminhar dos pesquisadores do ensino de História tem indicado que a mera inclusão de novos sujeitos ou temas em um *Código Disciplinar* naturalizado não é suficiente. A *interculturalidade crítica* indica que se necessita ir além da convivência harmônica entre desiguais, estabelecendo o compromisso do ensino escolar da História com as transformações estruturais necessárias para superar as heranças do colonialismo na construção de *políticas outras* do tempo histórico e escolar.

Por outro lado, é preciso reconhecer um longo processo de resistência ao colonialismo por parte das populações subalternizadas e, não menos importante, uma extensa experiência de educação popular na América Latina em alguns espaços formais e muitos não formais. Nestes contextos, ao reclamar um lugar na História, as populações invisibilizadas buscam ser reconhecidas, também, como força política "viva" no presente.

É assim que a América Latina se constitui como comunidade de destino no papel que cabe ao ensino e aprendizagem escolar nesta resistência que pode ser organizada transnacionalmente. Isto porque a função orientadora da aprendizagem da História se concretiza

quando esta é capaz de atingir camadas profundas da memória coletiva, problematizando o discurso de homogeneidade excludente, o tempo linear e a desqualificação dos sujeitos subalternizados.

O recorte temporal desta pesquisa (2002-2024) justifica-se pelas mudanças e embates estruturais pelas quais as sociedades latino-americanas vêm passando no início do século XXI. No caso do Brasil, pela ascensão dos governos populares ligados ao Partido dos Trabalhadores e, no campo educacional, pelos resquícios da discussão em torno dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), pelas novas (e já extintas) propostas curriculares estaduais (Freitas; Oliveira, 2012) e pela polêmica em torno da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de História. Tudo isso permeado pela consolidação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Na Colômbia, por sua vez, o período é marcado pela publicação dos *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* pelo Ministério de Educação Nacional, em 2002, e a grande polêmica em torno da sua revisão em 2004, com o estabelecimento de conteúdos cronológicos e sequenciais organizados por competências, junto com um sistema de avaliação externo (provas) que passam a significar maior controle sobre a ação docente. Em 2017 uma série de fatores irá favorecer a volta da disciplina de História à escolarização colombiana, não sem embates, que permanecem, em relação à função educativa do conhecimento histórico para os jovens em formação. O período em que estas situações se desenvolvem é marcado politicamente por aproximações com o neoliberalismo e por conflitos e tentativas de acordo com as FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia), culminando com o significativo Tratado de Paz de 2016 e, finalmente, com a ascensão de um governo de caráter progressista e popular liderado por Gustavo Petro e Francia Márquez em 2022.

Diferenças significativas nos processos políticos e na estrutura da escolarização não devem ocultar as similaridades nos embates que envolvem o ensino e a aprendizagem da história nos dois países. Similaridades que apontam para a necessidade de analisar e interpretar as experiências que questionam a normatização da história nacional e da história da humanidade, indicando possibilidades que ainda poderão ir além das tentativas, apenas, de inclusão de outros sujeitos e outras histórias no relato padrão do Ocidente. Pergunta-se, então, como países multiétnicos, com histórias coloniais ainda por serem reelaboradas e processadas pela *cultura histórica*, respondem às pressões contemporâneas por inclusão, revisão e mudança nas prescrições oficiais e nas práticas em relação à diversidade de sujeitos e experiências históricas em um processo histórico abrangente.

Nesta proposta, reconhece-se que se atravessam tempos cruciais para as definições identitárias latino-americanas, justamente por que as referidas lutas se avultam e as reações eloquentes em contrário indicam que a transformação que se almeja é oportuna e possível. Esta situação, todavia, reafirma o entendimento de que as mudanças a respeito do ensino de História, justamente por estarem ligadas às atribuições identitárias, envolvem disputas políticas, materiais, simbólicas e, especialmente, relações de poder na reinterpretação das interações entre passados e presentes.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A análise de currículos prescritos e currículos editados de História pressupõe tomar as categorias envolvidas como representações sociais: as narrativas nacionais, a *narrativa mestra* (de humanidade, de normalidade), as lutas identitárias, definindo o "nós" e o "outro", a "norma" e o "exótico", o sujeito histórico, aquele que 'faz' e aquele que 'sofre' a História, bem como os projetos de sociedade e de futuro daí decorrentes.

Esta situação envolve uma metodologia mais complexa, para a qual convergem a história da escolarização e das disciplinas escolares, a história do livro e, no caso da disciplina de História, a teoria e metodologia da história-ciência, abrangendo essencialmente as periodizações que representam as políticas do tempo histórico. Portanto, entende-se currículos prescritos e livros didáticos como objetos históricos, com características e funções específicas, aos quais podem ser estabelecidas diversas vinculações com o contexto de sua produção e utilização. Faz-se necessário prospectar suas relações mais profundas com a escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas públicas, com o saber acadêmico e com a cultura geral. Enfim, ao invés de sobredeterminações e atribuições como objetos monolíticos, é possível perceber relações intricadas, conflituosas ou negociadas, com mudanças e permanências, ao longo do tempo, que podem ser melhor esclarecidas com um olhar mais amplo.

A percepção do diálogo sincrônico e diacrônico entre os diversos currículos e manuais permite-nos acompanhar, ao menos em parte, os processos de negociação, a conjunção de certos espaços discursivos e as representações que estes constroem da(s) identidade(s), do tempo e dos sujeitos históricos, como produtos simbólicos em circulação.

Os sujeitos envolvidos na construção dos currículos prescritivos e dos livros didáticos também são leitores. O conteúdo e a forma desses objetos são um produto desta prática de apropriação de diversos referenciais e determinantes. Os autores dão significações a suas leituras, construindo uma síntese possível. Não existe produção cultural livre e inédita que não empregue materiais propostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado (Chartier, 2001, p. 16). Os autores estão inseridos numa cultura nacional e global, em negociação com uma *cultura escolar* e um *código disciplinar*, tendo estes últimos uma autonomia relativa, em tangência constante (e, muitas vezes, imbricados) com outras culturas (política, religiosa, midiática, acadêmica, nacional etc.) que compõem o espectro social.

Portanto, os elaboradores de currículos e livros didáticos não escrevem um texto que paira no ar, nem são movidos apenas por concepções ideais; estão dialogando com um contexto que intentam superar ou reafirmar. As representações construídas precisam ser inteligíveis e partilhadas para que tenham alguma eficácia simbólica e tornem-se base para a criação de um consenso cultural mínimo.

Entendendo esta produção em seu contexto, é preciso considerar que os níveis de ensino – e consequentemente a faixa etária – a que são destinados são determinantes para a análise dos currículos e livros didáticos. No nosso caso, tratam-se de produções voltadas à Educação Básica Secundária, na Colômbia, e à segunda fase do Ensino Fundamental, no Brasil. No último caso, por exemplo, todo um contexto de ampliação da oferta para o ensino secundário (a partir da 5ª série, atual 6º ano) há que ser levado em conta com a chegada massiva e permanência das classes populares a partir dos finais dos anos 1980.

Os elaboradores dos currículos e livros dialogam com este contexto complexo que envolve o processo de escolarização e, portanto, não têm por objetivo somente transpor a história acadêmica. Eles identificam necessidades sociais, estão imersos na sociedade e, portanto, na própria história sobre a qual escrevem. Isso quer dizer que os textos a serem analisados não são escritos apenas *a partir da,* mas *na* cultura e, por conseguinte, *no* conflito, pois o cultural e o social são indissociáveis e é inerente ao ensino de História uma conectividade intensa às demandas sociais, às quais reflete e refrata ao mesmo tempo.

A metodologia básica deste trabalho, portanto, envolve a análise dos objetos produzidos em seu contexto e em diacronia, a partir das categorias elencadas anteriormente. Ao final, busca-se a análise comparativa entre os resultados encontrados, apontando similaridades e as especificidades entre as problemáticas enfrentadas pelo ensino escolar de História em cada um dos países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, em andamento, tem encontrado similaridades significativas nos processos e embates em torno da narrativa histórica escolar dos dois países. Ainda sem todos os dados tabulados e analisados, cabe-nos ressaltar aqui a potencialidade que se vislumbra com esta investigação.

Maria Ciavatta nos esclarece sobre a importância crescente dos estudos comparados no campo das Ciências Sociais na contemporaneidade:

> O interesse renovado pela educação comparada estaria nas problemáticas educativas comuns a vários países em decorrência da globalização econômica; na crise do Estado nação e na emergência de novos espaços de identidade cultural em plano local e em diversas regiões do mundo; e a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica. Isso requer não simplesmente, como querem alguns, uma educação comparada mais útil, mais pragmática, mais próxima das decisões políticas, mas, sim, mais aprofundamento teórico e conceitual (2009, p. 138).

Portanto, ao propor a análise comparativa entre as prescrições e apropriações que envolvem o ensino de História e a cultura escolar, pretende-se oferecer, à comunidade pesquisadora e aos agentes do ensino de História, mais ferramentas para compreender os dilemas e tensões que envolvem projetos identitários e sociais na sua relação com o código disciplinar da História no avançar da terceira década do século XXI.

Se os valores e conhecimentos só podem ser entendidos a partir do sentido a eles atribuídos pelos seres humanos, a retificação, sempre necessária, dos conhecimentos históricos é ainda mais fundamental quando se remete aos objetos que envolvem a história escolar. Com o avançar dos estudos comparados, é possível que, ao menos na reflexão sobre o ensino de História, as diferenças possam ir muito além das fronteiras delimitadas pelas valas profundas perpetuadas pelos séculos de colonização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação** 23, nº. 2: 35-72. 2010.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CIAVATTA, M. **Estudos Comparados: sua Epistemologia e sua Historicidade.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raymundo. El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). **Tesis Doctoral**. Universidad de Salamanca, 1997. 981p.

D'AMATO, B. La Enseñanza de la Historia Afroporteña como Puerta de Ingreso a una Educación Basada en la Diversidad Cultural. Entrevistas y Biografías en el Nivel Medio como Recurso para Reescribir Nuestra Propia Historia. **Anais das 3as. Jornadas Latino-americanas de Ensino de História**. Ponta Grossa: UEPG; Buenos Aires: UNTREF, 2022.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Curriculum editado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela**. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. M. D. de. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v. 1, p. 1, 2012.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01. p.15-40, abr. 2010.

PLÁ, Sebastián. **Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato**. Spanish Edition, 2005.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990, 372 p.

SMITH, A. D. **A Identidade Nacional**. Lisboa: Gradiva, 1997. 252 p.

TURRA-DÍAZ, O. El Araucano Como "Otro" En El Pensamiento Y Enseñanza Histórica en Chile. Notas Sobre La Construcción de un Imaginario Social y su Difusión Escolar. **Diálogo Andino**, no.67 Arica mar. 2022.

O CURRÍCULO VIGIADO DO ESTADO DO PARANÁ E A AMÉRICA LATINA

Wilian Carlos Cipriani Barom[1]

No Estado do Paraná – possivelmente também no Estado de São Paulo –, já não parece suficiente falar apenas em "currículo prescrito" ou recorrer à tradicional divisão, tão comum na literatura e no cotidiano das escolas, entre "currículo formal" e "currículo real" para explicar as novas dinâmicas que têm marcado a relação entre o poder político e as unidades escolares. O presente texto busca evidenciar esse fenômeno a partir da proposição do conceito de Currículo Vigiado.

A criação do Livro Registro de Classe Online (LRCO)[2], em 2022, por meio da Instrução Normativa N° 06/2022 – CDE/DNE/DPGE/SEED[3], no período da gestão do Secretário da Educação Renato Feder, mas que já vinha sendo implementado desde o início do ano anterior como indicam os vídeos oficiais do Canal do Professor – Formação Continuada SEED-PR[4], possibilitou o primeiro passo do que seria esse esfacelar entre as fronteiras do "formal" e do "real". Essa medida possibilitou a padronização da escrituração da vida escolar dos estudantes, "garantindo a integridade e a consulta em tempo real à veracidade das suas informações, além de estabelecer a obrigatoriedade de cumprimento dos prazos para os registros, conforme estipulado pela mantenedora"[5]. Em outras palavras, o tradicional livro físico de chamada, que comprovava a frequência dos estudantes, as atividades realizadas e o rendimento escolar, foi

[1] Doutor em Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Email: wilianbarom@ufpr.br.
[2] Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas, acessado em 09/04/2025.
[3] Assinada pelo Diretor de Planejamento e Gestão Escolar, Paulo Roberto Falcão, pela chefe do Departamento de Normatização Escolar, Telma Aparecida dos Santos Luzio, e pela Coordenadora da Documentação Escolar, Annete Elise Siedel Vasconcelos.
[4] Disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PL8MC9s1qHrSVq4Nu0Xs780LO51s_Zalfv, acessado em 09/04/2025.
[5] Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-08/instrucao_normativa_062022_cdednedpgeseed.pdf, acessado em 09/04/2025.

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

convertido em uma ferramenta online de preenchimento obrigatório, que passou a fazer parte do cotidiano do trabalho docente.

Este Livro Online foi implantado rapidamente devido ao cumprimento da Instrução, que estabelecia que a direção escolar fosse responsável por “fazer cumprir as determinações” referentes aos registros dos professores, além de supervisionar os setores pedagógicos. Estes também precisaram acompanhar semanalmente a implementação e os registros, emitindo parecer favorável a cada fechamento de período avaliativo. Em seguida, o Registro de Classe Online era enviado pela secretaria ao Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), que busca compor uma grande base de dados educacionais relativos à matrícula e a frequência dos estudantes.

Por ser uma ferramenta digital, e não mais um livro físico limitado ao número de páginas, o Livro Online tem sido reformulado anualmente para se tornar também um grande centro de referência para o trabalho docente, superando suas intenções iniciais. Acelerado pelo período da pandemia – que funcionou como um verdadeiro laboratório para a implementação de soluções digitais tanto no setor público quanto no privado –, o sistema passou a reunir, em um único ambiente acessado diariamente por celulares, tablets e computadores dos professores, um "módulo de planejamento" denominado de Registro de Classe Online + Aulas (RCO+Aulas). Nesse módulo, o docente encontra planos de aula específicos para todas as suas disciplinas, para todas as aulas, organizados cronologicamente conforme uma sequência idealizada de conteúdos a serem desenvolvidos, além de sugestões de exercícios, videoaulas e slides de apresentações já prontas. Embora não seja obrigatório que os professores adotem esses materiais, podendo, inclusive, editá-los, caso optem por não utilizá-los, é recomendável que apresentem seus próprios planos de aula ao setor pedagógico. No entanto, convenhamos: isso se torna praticamente inviável diante da realidade de um professor de História da rede estadual, que ministra, em média, 10 aulas por dia — sem contar outros vínculos de trabalho. Elaborar planos individualizados para todas as aulas, ou mesmo um Plano de Trabalho que organize blocos de aulas, torna-se ainda mais desafiador diante do aumento recente da burocratização de outras esferas do trabalho docente que vem acontecendo no Estado do Paraná.

Dessa forma, podemos inferir certo êxito na adesão dos professores aos materiais educacionais do RCO+AULAS. No entanto, trata-se de uma dedução que ainda requer comprovação por meio de pesquisas futuras. Afinal, a literatura costuma apontar, nesses casos, processos de adesão bastante particularizados, marcados por episódios de tradução, resistência

e, por vezes, estratégias que apenas aparentam conformidade com o proposto (Apple, 1982; Sacristán, 2018).

Contudo, trata-se de um quebra-cabeça com mais peças, o que torna a nossa análise da presença da América Latina no currículo do Ensino Fundamental – Anos Finais do Estado um trabalho consideravelmente mais complexo.

Três documentos precisam aqui ser citados: a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019) e o Caderno Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino (2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologadá em 20 de dezembro de 2017[6], é o documento que tem possibilitado mudanças no ensino de História no Estado do Paraná e em outras unidades da federação. Como um documento que estabelece normas para as redes de ensino e suas escolas, tanto públicas quanto particulares, e por servir como uma base na criação dos currículos e projetos pedagógicos para a educação infantil, fundamental e média no Brasil, a BNCC acabou determinando, direta ou indiretamente, o que todos os alunos da Educação Básica devem aprender.

O que diferencia o documento da BNCC em relação ao documento anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), é a forma como os conteúdos são organizados: em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Anteriormente, a estrutura era composta por Objetivos, Critérios para a seleção dos conteúdos para o professor e Eixos Temáticos norteadores. Pela primeira vez, temos uma lista extensa de conteúdos distribuídos por ano escolar, cada um identificado por um código alfanumérico que indica o que se espera do seu desenvolvimento. Chamadas de habilidades, essas expectativas "expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (Brasil, 2017, p. 29). Segundo o documento da BNCC, esses códigos foram criados para garantir o desenvolvimento das competências específicas da área e estão associados aos chamados "Objetos de Conhecimento", definidos de forma bastante genérica como os "conteúdos, conceitos e processos" organizados a partir de uma unidade temática. Ainda, vale aqui destacar, conforme enfatiza a BNCC, estas habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, não indicam preferências por abordagens ou metodologias específicas, não representam uma ordem ou hierarquia entre as aprendizagens e tampouco devem ser tomadas como um modelo obrigatório (Brasil, 2017, p. 30).

[6] A parte referente ao Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular foi entregue com certo atraso. Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, agora incluindo essa etapa de ensino.

O fato é que, uma vez estabelecido esse currículo mínimo comum, acompanhado de seus respectivos códigos de controle, abriu-se espaço para o avanço de uma visão tecnocrática que tende a reduzir o aprendizado escolar a índices de rendimento. E pela primeira vez, isso se tornou plenamente possível com o texto da BNCC. Se esta intenção já estava posta em alguns dos grupos que conduziram e apoiaram a elaboração da Base, a exemplo dos reformadores empresariais do "Movimento Pela Base"[7], o texto da BNCC fez questão de não explicitar esta possibilidade em seu desejo de implementação de um Sistema Único de Educação Brasileira (Passos, 2024).

Desse modo, todo o ecossistema tecnológico e avaliativo que se desenvolveu posteriormente passou a depender moralmente da elaboração local dos currículos municipais e estaduais. Assim, podemos inferir que aqueles que adotaram de forma mais ampla a estrutura da BNCC conseguiram maior facilidade na implementação e criação destes instrumentos de avaliação.

Na sequência da BNCC tivemos as formulações estaduais do currículo. O Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) foi implementado por meio de uma ação colaborativa entre Secretaria de Estado de Educação e do Esporte (SEED/PR), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR), e assinado pelo Chefe de Departamento de Desenvolvimento Curricular Anderfábio Oliveira dos Santos[8].

Em sua apresentação, o documento afirma o compromisso com as especificidades da Rede Estadual Paranaense, destacando suas principais necessidades e características. Defende que os conteúdos devem estar "adequados à realidade da regionalidade" (Crep, 2019, p. 3), posicionando-se como um documento orientador das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula.

Mantendo as mesmas sete competências específicas de História estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2017, p. 402), o documento paranaense preserva os campos "Objetos de

[7] Andrea Costola e Raquel Fontes Brogui, ambas da Universidade Estadual Paulista, em seu texto intitulado "Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos pela Base Nacional Comum" (2018) listam várias entidades que foram representadas pelos agentes que compuseram o movimento, mostrando sua diversidade, porém, o peso da presença do setor empresarial. Citamos aqui algumas: Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, Instituto Natura, Itaú BBA, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Rodrigo Mendes, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Singularidades, Todos Pela Educação, Instituto Pedagógico Acaia, Laboratório de Educação, UNDIME, CONSED, FGV, Inep, Banco Mundial, Fundação Cesgrario, Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

[8] Membros da Equipe de História: Ma. em Educação Camila Flávia Fernandes Roberto, graduado em História Fábio dos Santos Lima, Me. em Educação Fabio Aparecido Ferreira, Ma. em História Lorena Pantaleão da Silva, Ma. em Antropologia Vanessa Maria Rodrigues Viacava e a graduada em História Suelen Pinto da Cruz.

Conhecimento" e "Unidades Temáticas", mas altera a nomenclatura de "Habilidades" para "Objetivos de Aprendizagem", mantendo o mesmo código alfanumérico no corpo do novo código de referência. Além disso, introduz dois novos campos: "Orientações de Conteúdos", que explicita com ainda mais clareza os conteúdos a serem trabalhados em cada objetivo, e "Trimestre", que organiza os conteúdos em um cronograma de aplicação ao longo do ano letivo.

Ao aproximarmos os dois documentos, é possível destacar algumas observações relevantes:

- Das 16 unidades temáticas sugeridas pela BNCC, 15 foram incorporadas integralmente, sem alterações. Nenhuma nova unidade foi criada pelo CREP.
- Dos 100 objetos de conhecimento propostos pela BNCC, 89 foram incorporados integralmente ao documento do CREP, seja na seção "Objeto de Conhecimento", seja no novo campo intitulado "Orientações de Conteúdos". Outros oito foram incluídos parcialmente, com ajustes pontuais — como a correção de redundâncias do texto original da BNCC, a substituição do termo "colonialismo" por "neocolonialismo" (em uma escolha teórica para se referir à segunda metade do século XX), e a exclusão do estudo de sociedades linhageiras e aldeias no objeto que trata das formas de organização política na África. Três objetos de conhecimento não foram contemplados: "O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média" e "O papel da mulher na Grécia Antiga, em Roma e no período medieval" (ambos do 6º ano), além de "Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930" (9º ano), suprimidos na versão paranaense do documento. Embora o conteúdo referente ao papel da mulher tenha sido excluído como objeto de conhecimento, ele permanece presente entre os objetivos de Aprendizagem (Habilidades), conforme previsto pela BNCC. Ainda assim, considerando que o CREP dedica apenas dois objetivos específicos ao estudo das mulheres na História, esperava-se uma presença mais expressiva desse tema — especialmente por se tratar de um documento elaborado por uma equipe majoritariamente composta por mulheres.
- Todas as 99 "Habilidades" propostas pela BNCC foram incorporadas pelo CREP. Em alguns casos, no entanto, essas habilidades foram desdobradas em mais de um Objetivo de Aprendizagem devido à sua repetição, o que resultou em um total de 102 objetivos. Dentre eles, apenas 21 foram mantidos integralmente, sem qualquer modificação. Os outros 81 passaram por pequenas edições. Essas alterações variam: em alguns casos, as habilidades foram reescritas para conferir maior fluidez ao texto; em outros, foram

adicionadas informações complementares ou descrições mais detalhadas. Houve também substituições de verbos, o que, por vezes, alterou o nível de complexidade ou a ênfase das habilidades. Além disso, observam-se inserções de recortes regionais ou locais em algumas formulações. Outro ponto relevante é a criação de 26 objetivos próprios pelo CREP, que não constam na proposta da BNCC.

Esse acréscimo revela um movimento de autoria e reinterpretação curricular que merece aqui um detalhamento.

Tabela 1 – Conteúdos extraídos dos Novos Objetivos de Aprendizagem do CREP

6º Ano	✓ Cultura Caiçara	EF06HI01.d.6.02
	✓ Os Faxinalenses	EF06HI01.d.6.02
	✓ As Comunidades Quilombolas	EF06HI01.d.6.02
	✓ Memória Local	EF06HI02.a.6.04
	✓ Povos dos Sambaquis	EF06HI04.c.6.07
	✓ Relação entre expansão Greco-romana e a escravização	EF06HI12.a.6.16
	✓ O conhecimento científico no contexto Clássico e Medieval	EF06HI15.d.6.20
	✓ Diferentes manifestações religiosas no mundo Medieval do Oriente e Ocidente	EF06HI18.d.6.24
7º Ano	✓ Impacto do contato com a América para as alterações geográficas e de conhecimentos náuticos	EF07HI02.d.7.03
	✓ Formas de trabalho e cultura entre os povos pré-colombianos	EF07HI03.d.7.05
	✓ Transformações e crises na Europa nos períodos da Alta e Baixa Idade Média	EF07HI04.d.7.07
	✓ Resistência dos povos originários ao processo de colonização nas Américas	EF07HI12.c.6.18
	✓ Os Tropeiros e o processo civilizatório do Paraná	EF07HI12.c.6.18
	✓ O papel dos povos originários, africanos e afro-brasileiros na resistência à economia colonial portuguesa	EF07HI16.d.7.23
	✓ Transição para o Capitalismo e mudanças na política, sociedade e economia	EF07HI17.d.7.25
8º Ano	✓ A Influência do movimento iluminista em revoluções posteriores	EF08HI01.d.8.02
	✓ Transformações na produção ervateira no Paraná	EF08HI03.c.8.05
	✓ Influências no Brasil com as consequências do período Napoleônico	EF08HI04.d.8.07
	✓ Lutas pela terra de povos originários e negros locais	EF08HI14.d.8.20
	✓ Relações de Trabalho, cultura e poder no período monárquico brasileiro	EF08HI14.d.8.21
	✓ Colonização e resistência das populações locais ao imperialismo na África e Ásia	EF08HI26.d.8.28
	✓ Escravização de povos originários, africanos e afro-brasileiros no Paraná	EF08HI20.d.8.33
	✓ Correntes migratórias na formação do Estado do Paraná e Brasil	EF08HI20.d.8.34
	✓ Eugenia e política de branqueamento no Estado do Paraná	EF08HI26.d.8.37
	✓ Resistência à escravidão e fontes documentais	EF08HI27.d.8.39

9º Ano	✓ Movimentos messiânicos no Paraná ✓ Contradições do governo Vargas ✓ Movimentos migratórios da atualidade	EF09HI02.c.9.03 EF09HI05.c.9.10 EF09HI36.a.9.39

Fonte: o Autor (2025)

Excetuando alguns conteúdos canônicos mencionados — que, em certos casos, talvez nem exigissem a criação de novos objetivos e códigos —, muitos dos demais parecem decorrer de discussões críticas ao currículo, inclusive à própria BNCC. Cultura Caiçara, os Faxinalenses, as Comunidades Quilombolas, os Povos dos Sambaquis, os Pré-colombianos e a Memória Local são exemplos de conteúdos ligados a culturas e comunidades tradicionais historicamente invisibilizadas nos currículos escolares. Esses temas representam brechas importantes que possibilitam práticas pedagógicas contra-hegemônicas, por meio da valorização de saberes locais, modos de vida coletivos, práticas sustentáveis e vínculos com o território.

Outro ponto relevante é o destaque dado ao papel das resistências negra e indígena frente ao processo de colonização nas Américas. Em nível local, chama atenção o realce conferido às histórias da escravização, das lutas pela terra, da eugenia e das políticas de branqueamento no Estado do Paraná. Ao mesmo tempo, contudo, o currículo também corre o risco de reforçar elementos da História Oficial do Estado, como, por exemplo, a ênfase na figura dos tropeiros, na produção ervateira e nas correntes (i)migratórias enquanto pilares da formação e da suposta "civilização" do território paranaense.

Com isso, ao analisarmos os dois documentos em sua totalidade, observa-se que 58,13% do texto da BNCC foi incorporado integralmente ao documento paranaense, enquanto 41,86% foi adotado com adaptações parciais, e apenas 1,39% não foi incorporado. Esses dados revelam um alto grau de aderência à BNCC, ainda que com margem para reinterpretações, às quais se somam os 26 novos objetivos de aprendizagem elaborados no contexto do currículo estadual.

Além da BNCC e do CREP, há também o documento intitulado Caderno Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, que também exerce influência direta sobre o módulo RCO+AULAS. Elaborado em 2020, como resposta aos déficits de aprendizagem provocados pelo período de isolamento durante a pandemia, o documento segue vigente, conforme informado em seu site oficial[9]. Na prática, ele assume o papel de currículo oficial do Estado, substituindo "temporariamente" o CREP.

[9] Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento/curriculos_priorizados, acessado em 11/12/2025.

Embora o termo “Unidades Temáticas” tenha sido mantido em relação a documentos anteriores, seu significado foi alterado, passando a designar outras categorias que não correspondem às unidades temáticas originalmente utilizadas. Já não se trabalha mais com temas amplos, como “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” (BNCC), que agora é substituído por recortes mais específicos, como “Roma: monarquia, república e império”.

Deste modo, praticamente todas as unidades temáticas passaram a ser cópias integrais dos conteúdos propostos pelo CREP em suas orientações de conteúdo. O mesmo também aconteceu com alguns dos objetos de conhecimento, que tornaram-se cópias de antigas orientações de conteúdo. Ou, ainda, objetos de conhecimento do CREP que na íntegra se tornaram objetivos no Currículo Priorizado. Ou seja, o documento apresenta uma considerável confusão, na qual temas, objetos de conhecimento e orientações de conteúdo não se distinguem mais de forma clara ou substancial, estando o conteúdo “essencial” ora como tema, ora como objeto de conhecimento ou como orientação de conteúdo, nem sempre se relacionando diretamente com os objetivos do documento.

Sendo um documento que busca decantar o “essencial” do CREP, é pertinente começarmos apontando aquilo que ele considerou não essencial, a partir da cópia integral dos objetos de conhecimento. Dos 92 objetos de conhecimento propostos pelo CREP, 52 foram incorporados integralmente, sem alterações, enquanto os 40 listados abaixo não foram adotados pelo Currículo Priorizado.

Tabela 2 – Objetos de Conhecimento não incorporados integralmente ao Currículo Priorizado.

1. A conquista e dominação da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação, conciliação e resistências.
2. A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
3. Independências na América espanhola.
4. Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
5. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
6. A questão dos povos indígenas originários e populações afrodescendentes durante a República (até 1964).
7. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.
8. A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.
9. As formas de organização das sociedades ameríndias.
10. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.
11. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.
12. Políticas de extermínio do indígena durante o Império.
13. A questão da falta de inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.
14. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados etc.
15. As diferentes organizações social e cultural e formas de trabalho (de Africanos no Brasil).

16.	As lógicas internas das sociedades africanas.
17.	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
18.	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.
19.	Anarquismo e protagonismo feminino.
20.	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.
21.	As experiências ditatoriais na América Latina
22.	A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia.
23.	A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos
24.	Nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
25.	A cultura local e a cultura comum.
26.	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
27.	As descobertas científicas e a expansão marítima.
28.	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
29.	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
30.	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.
31.	O processo de redemocratização.
32.	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.
33.	A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).
34.	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais.
35.	A questão da violência contra populações marginalizadas.
36.	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.
37.	A questão da Palestina.
38.	Os conflitos sociais, políticos, econômicos e culturais do século XXI e a questão do terrorismo.
39.	A fragmentação do poder político na Idade Média.
40.	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.

Fonte: o Autor (2025)

Acima, reproduzimos integralmente os objetos não adotados para evidenciar a amplitude do recorte realizado, especialmente no que se refere à história e cultura indígena e negra, bem como ao estudo da História da América Latina. Houve, evidentemente, uma escolha editorial: alguns objetos foram transcritos fielmente, com seus conteúdos e objetivos originais, enquanto outros foram suprimidos ou adaptados. O problema é que essas adaptações, quando ocorreram, comprometeram a qualidade dos conteúdos. A seguir, analisamos quatro casos exemplares relacionados ao estudo da América Latina.

1° Caso:

Ao suprimir o objeto “A conquista e dominação da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação, conciliação e resistências” e extrair dele apenas um de seus conteúdos — “América Portuguesa: colonização” — para transformá-lo integralmente em uma nova unidade temática, realizou-se um redesenho que gerou um novo

objeto de conhecimento, agora intitulado “A ideia de Novo Mundo ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno”, alterando completamente o foco da discussão.

A situação se agrava ainda mais com o novo objetivo associado a esse objeto: “Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente”, originalmente destinado ao conteúdo “Africanos no Brasil”, conforme previsto no CREP.

Ou seja, a proposta inicial — discutir os processos de conquista, dominação, conciliação e resistência entre indígenas e europeus — foi substituída por uma abordagem centrada nas dinâmicas comerciais entre América e África, no contexto da formação do Novo Mundo.

E o que se perdeu com essa supressão do objeto original e com esse recorte descontextualizado de um de seus conteúdos? Ao retornarmos ao CREP, percebemos que ficaram para trás os seguintes objetivos de aprendizagem que não serão mais trabalhados com os estudantes:

> PR. EFO7HI08. a. 7. 11 Descrever e problematizar as formas de organização das sociedades americanas (povos originários) no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
> PR. EFO7HI09. a. 7. 12 Analisar os diferentes impactos da conquista e dominação europeia da América para as populações ameríndias (povos originários das Américas) e identificar as formas de resistência. (Crep, 2020 p. 25)

2° Caso:

O mesmo ocorreu com o objeto “A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”, que foi suprimido, e um de seus conteúdos também foi transformado integralmente em unidade temática: “A formação do território da América Portuguesa”. Esse conteúdo, assim como no caso anterior, foi vinculado a um novo objeto de conhecimento “A ideia de Novo Mundo ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno”, e associado ao objetivo “Discutir e problematizar as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo e suas influências e consequências”.

No entanto, é importante destacar que a proposta original era discutir a estruturação dos vice-reinos a partir da expansão/invasão europeia sobre os territórios indígenas, compreendendo, a partir desse processo, a formação territorial da América Portuguesa. Com o redesenho curricular — que passou a abordar o papel da colonização portuguesa na transição do mercantilismo para o capitalismo — perdeu-se a oportunidade de desenvolver os seguintes objetivos de aprendizagem:

> PR. EFO7HI10. a. 7. 13 Analisar de maneira crítica, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
> PR. EFO7HI10 d. 7. 14 Entender a organização política, social e econômica dos vice-reinos na América espanhola.
> PR. EFO7HI11. a. 7. 15 Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos, bem como as modificações ocorridas devido aos ciclos econômicos no período colonial.
> PR. EFO7HI11. d. 7. 16 Perceber e entender o processo conflituoso de colonização nas Américas portuguesa e espanhola, compreendendo a resistência dos povos originários.
> PR. EFO7HI12. a. 7. 17 Identificar e problematizar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena -povos originários, africana, europeia e asiática). (Crep, 2020 p. 25)

3° Caso:

Dentro da unidade temática "Os processos de Independência nas Américas", proposta pelo CREP, havia três objetos de conhecimento que se interrelacionavam: "Independências na América espanhola", "A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti" e "Os caminhos até a independência do Brasil".

No entanto, no Currículo Priorizado, essa unidade temática foi também extinta, e o objeto "Independências na América espanhola" foi suprimido. Além disso, o objeto referente ao Brasil foi deslocado para uma nova unidade criada — "A chegada da família real e a Emancipação do Brasil" — o que evidencia uma opção teórica de tratar a independência brasileira como um processo isolado e decorrente da Revolução Francesa, desconsiderando seu contexto mais amplo nos movimentos revolucionários latino-americanos.

Com esse esvaziamento temático, o que restou foi a renomeação da unidade para "Independências: Haiti e América Espanhola", embora, na prática, tenha sido mantido apenas o conteúdo relacionado ao caso haitiano.

Na tentativa de justificar o título da unidade, foi incluído o conteúdo "A Independência Haitiana e a Revolta de Tupã Amaru" — que aparece deslocado, sem um objeto de conhecimento correspondente, sem objetivos específicos de aprendizagem, e sem indicação clara de qual Túpac Amaru se refere (presumivelmente Túpac Amaru II, dada sua relação com os processos de independência no Peru, ainda que estes não estejam contemplados nos objetos ou objetivos do Currículo Priorizado).

Com esse esvaziamento da unidade, objetivos importantes foram suprimidos:

> PR. EFO8HI06. a. 8. 11 Aplicar, problematizar e interpretar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

> PR. EFO8HI07. s. 8. 12 Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos revolucionários para a independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
> PR. EFO8HI09. s. 8. 14 Conhecer as características e os principais pensadores do Panamericanismo.
> PR. EFO8HI11. s. 8. 16 Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (CREP, 2020 p. 28)

Além disso, curiosamente, o objetivo do CREP "PR. EFO8HI08. s. 8. 13 Conhecer o ideário dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas" foi mantido apenas nas unidades Temáticas que se referem à História dos Estados Unidos, nos objetos de Conhecimento "Independência dos Estados Unidos da América", ou seja, parece não ser escolha do Currículo Priorizado o conhecimento do ideário dos movimentos independentistas latino americanos, mas sim o conhecimento da história dos Estados Unidos que, curiosamente (mas não tanto!), ampliou seu espaço no currículo e passou a contar agora com quatro unidades temáticas e cinco conteúdos: Colonização Inglesa e a economia colonial, O Processo de Independência, A Constituição americana, A ocupação do Oeste, A guerra civil norte-americana.

4° Caso:

Outra unidade extinta que representou um prejuízo significativo para a formação escolar dos estudantes foi a intitulada "Configurações do mundo no século XIX". Ela reunia três objetos de conhecimento que, em certa medida, confrontavam a propaganda oficial imigratória promovida pelo Estado do Paraná: "Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo"; "O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas"; e "A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória".

De acordo com seus respectivos objetivos de aprendizagem, esses conteúdos seriam abordados de forma contextualizada, promovendo a análise crítica do caso brasileiro — e, em especial, do contexto paranaense —, com ênfase nos impactos das teorias raciais do século XIX e das políticas de branqueamento da população sobre os povos indígenas e negros. Além disso, os objetivos previam a ampliação dessa reflexão para a compreensão e problematização da realidade americana como um todo.

> PR. EFO8HI26. d. 8.37 Identificar e problematizar as teorias raciais presentes no Brasil, no final do século XIX, e a política do branqueamento (eugenia) da população, compreendendo as influências e consequências no estado do Paraná.

> PR. EFO8HI27. a. 8.38 Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
> PR. EFO8HI27. d. 8.39 Confrontar fontes e documentos históricos diversos com as diferentes formas de resistência à escravidão. (Crep, 2020 p. 31)

Assim como nos casos anteriores — o que já se configura como um *modus operandi* — , os dois conteúdos originalmente propostos pela unidade foram transformados em novas unidades temáticas, agora desvinculadas das discussões centrais que antes abordavam. O conteúdo do CREP intitulado "Segundo Reinado: política, economia e guerra" foi reestruturado no Currículo Priorizado com as orientações de conteúdos "Governança e política no Segundo Reinado" e "A Guerra do Paraguai", abandonando por completo a discussão sobre raça e darwinismo. Já o conteúdo "Abolição, imigração e indigenismo no Império", que poderia ter preservado essas discussões em sua formulação, optou por tratar apenas de temas como as plantations, revoltas de escravizados e "O movimento abolicionista e a abolição".

Ou seja, a intencionalidade do Estado brasileiro em promover o branqueamento da população — e a relação direta dessa política com a imigração europeia para o sul do país, em especial para o Estado do Paraná — é inteiramente ausente no documento do Currículo Priorizado.

Contudo, a discussão sobre as teorias racistas do século XIX permanece no Currículo Priorizado apenas como sugestão de conteúdo para a compreensão e problematização do Imperialismo na África e na Ásia. Isso revela que o documento reconhece o tema, mas opta por mantê-lo distante do contexto brasileiro — como se tais discussões não dissessem respeito à nossa própria história.

Aproximado a este conteúdo, mas em relação ao início da República Brasileira e suas primeiras décadas, vale registrar a opção do Currículo Priorizado por suprimir conteúdos relevantes presentes no CREP, como: "A inserção dos negros no período republicano do pós-abolição", "Os movimentos sociais e a imprensa negra", "A cultura negra como elemento de resistência e superação das discriminações" e "A Revolta da Chibata". Em seu lugar, foram incluídos conteúdos como "Os governos de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto", "Coronelismo e política dos governadores" e "Movimentos messiânicos", numa escolha que prioriza uma narrativa política e tradicional em detrimento de uma abordagem mais crítica das experiências negras no pós-abolição.

Por fim, daqueles conteúdos listados anteriormente como acréscimos do CREP à BNCC, que em certa medida complementavam criticamente o seu conteúdo, podemos aqui alertar que o Currículo Priorizado escolhe suprimir novamente boa parte destes conteúdos. Foram

suprimidos conteúdos como a cultura Caiçara, a cultura dos povos Faxinalenses, dos povos da Serra da Capivara, do povo de Umbu, dos povos originários de Lagoa Santa, dos povos Amazônicos e dos povos originários do Brasil (compreendidos em sua pluralidade) que somados compõem um mosaico de diversas histórias e culturas que possibilitariam um outro entendimento e mais amplo do território e do povo brasileiro.

Além disso, também foram suprimidos objetivos com conteúdos que remetem a questões necessárias à atualidade como o estudo de identidade, diversidade[10] e gênero, a luta pelos direitos civis, A Declaração dos Direitos Humanos, o Movimento Feminista, os movimentos sufragistas no Brasil, a história do Movimento Operário na Primeira República, a Greve Geral de 1917, o Anarquismo, a Revolução Cubana e a Descolonização da África e Ásia.

Como podemos perceber, o documento funciona como um filtro e que aqui nos interessa, especialmente, sobre o impacto que gera na história da América Latina.

Na BNCC já temos um currículo bastante reduzido de conteúdos, onde podemos listar:

- 6° Ano: Teorias sobre a origem do homem americano (EF06HI04) e as rotas de povoamento do território (EF06HI06); Formas de registros em sociedades antigas nas Américas (EF06HI07); Características culturais, científicas, sociais e econômicas dos Astecas, Maias e Incas (EF06HI08).
- 7° Ano: Interações entre as sociedades da América, Europa, África e Ásia (EF07HI02); Formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas das sociedades americanas antes da chegada dos europeus (EF07HI03) e durante o processo de conquista (EF07HI08); Impactos da conquista europeia sobre as populações ameríndias e suas formas de resistência (EF07HI09); Dinâmicas comerciais entre as sociedades americanas e africanas (EF07HI14).
- 8° Ano: Rebeliões na América Portuguesa e interfaces com processos ocorridos nas Américas (EF08HI05); Independências na América espanhola (EF08HI07) e formas de governo adotadas (EF08HI13); Ideário dos líderes dos movimentos independentistas (EF08HI08); Pan-americanismo (EF08HI09); A influência francesa na Revolução Haitiana (EF08HI10); Guerra do Paraguai (EF08HI18); O Legado da Escravidão nas Américas (EF08HI19); Relação dos Estados Unidos com a América Latina no século

[10] Como já mencionado, o documento apresenta uma seção dedicada aos "Conhecimentos Prévios". Nela, observamos a presença de conteúdos repetidos, deslocados e, muitas vezes, pouco relacionados aos objetivos propostos. Curiosamente, diversos desses conteúdos não são essenciais para os anos anteriores, mas são exigidos como prévios no ano seguinte. Um exemplo é o item "Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos", como se esse conhecimento devesse ser adquirido fora do ambiente escolar, o que revela uma contradição preocupante.

XIX; Impactos dos discursos civilizatórios sobre indígenas e negros nas Américas (EF08HI27);

- 9° Ano: Crise de 1929 (EF09HI12); Guerra Fria e influência norte-americana na região (EF09HI28); Experiências ditatoriais na América Latina (EF09HI29); Políticas econômicas na América Latina (EF09HI30).

Embora aborde temas relevantes como as independências e o pan-americanismo, o currículo da BNCC dedica pouca atenção à história dos países vizinhos, à integração regional e aos movimentos culturais e sociais da América Latina. Por não adotar explicitamente uma perspectiva que represente diferentes grupos sociais — marcada por recortes de raça, classe e gênero —, o documento mostra-se bastante limitado, especialmente no que diz respeito à presença das mulheres na história. Além disso, ao não optar por uma abordagem mais crítica e integrada, deixa de considerar a disparidade das fontes históricas e a pluralidade de perspectivas necessárias para uma compreensão mais rica e diversa dos processos históricos.

O CREP teve a oportunidade de preencher essas lacunas, seja o que poderia ser a ampliação da representação dos povos indígenas para além dos Incas, Maias e Astecas — incluindo Mapuches (Chile/Argentina), Guaranis (Brasil/Paraguai), Aymaras (Bolívia/Peru/Chile), Yanomamis (Brasil/Venezuela), Ashaninka (Brasil/Peru), Zapotecas e Nahuas (México), Garífunas (Honduras) e Wayuu (Colômbia), entre muitos outros —, seja ao aproximar lutas e resistências na região, como a Guerra do Acre, as rebeliões Mapuche e o Zapatismo no México. Também poderia ter aprofundado a comparação entre políticas indigenistas, como o indigenismo cultural no México e o modelo plurinacional adotado na Bolívia. Além disso, o CREP poderia ter ampliado o diálogo sobre experiências de movimentos populares, no estudo de suas especificidades, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em articulação com outros movimentos de reforma agrária na América Latina, como os piquiteros na Argentina, os movimentos de reforma Agrária do Paraguai, e as ligas camponesas vinculadas com Coordenadoria Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC). Poderia ainda ter abordado a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), que aproxima luta indígena à causas ambientais, o Zapatismo no México como expressão indígena anticapitalista, o Movimento Sem-Teto do Uruguai (FUCVAM), a Marcha Mundial das Mulheres, o movimento das Mães de Maio e os coletivos feministas da América Central. São experiências que se entrelaçam com outros processos que se assemelham como os processos de resistência às ditaduras militares, transições para a democracia e críticas aos modelos neoliberais que marcaram a região. Recuperar nosso passado compartilhado abre um

leque de possibilidades para o ensino de História, apontando para a construção, no futuro, de uma identidade latino-americana comum para a região e de uma história nacional contada em relação com outras histórias da região.

Mas não foi bem o caso do CREP, que não suprimiu nenhum dos conteúdos da história da América Latina listados pela BNCC, mas também pouco avançou na qualificação do documento. Com relação à história da América Latina, foi um documento tímido, apenas acrescentou o estudo de formas de trabalho e cultura entre os povos pré-colombianos (PR. EFO7HI03. d. 7. 05) e outro tópico referente à organização política, social e econômica dos vice-reinos na América espanhola (PR. EFO7HI10 d. 7. 14).

Já a adaptação que ocorreu para o Currículo Priorizado, além dos rearranjos já enunciados anteriormente, o currículo não recebeu nenhum conteúdo novo, aplicando o mesmo conteúdo enunciado pela BNCC, mas com um déficit de oito conteúdos: Formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas das sociedades americanas durante o processo de conquista; Organização política, social e econômica dos vice-reinos na América espanhola; Resistência indígena no processo de Colonização nas Américas Portuguesas e Espanholas; Impactos da conquista europeia sobre as populações ameríndias e suas formas de resistência; Ideário dos líderes dos movimentos independentistas latino-americanos; Pan-americanismo; Impactos dos discursos civilizatórios sobre indígenas e negros nas Américas; e experiências ditatoriais na América Latina. Um significativo corte que, com toda certeza, impossibilita um mínimo de entendimento e sentimento de pertencimento dos jovens paranaenses à região.

Se esses problemas fossem apenas problemas de um currículo prescrito, da ordem da formalidade, talvez o impacto seria menor. Mas não foi e não é o caso. Ao mesmo tempo em que o Currículo Priorizado foi lançado, uma série de outras medidas também foram criadas e organizaram um ecossistema tecnocrático de avaliação.

Além do fato dos materiais do RCO+Aulas estarem fundamentados no Currículo Priorizado, ainda em 2021, através da Resolução n.º 4.817/2021[11], assinada também pelo Secretário de Estado da Educação e do Esporte, Renato Feder, tem-se o início de um programa de formação intitulado “Formadores em Ação” com os professores da Rede Estadual de Ensino, a fim de ofertar formação continuada por meio de docência colaborativa na modalidade à distância, onde cursos são gerados com encontros online. O professor e pedagogo formador deve “garantir ao cursista formação que oportunize atingir os fins educacionais da escola e do

[11] Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=261590&indice=1&totalRegistros=1&dt=22.4.2023.19.24.16.241, acessado 21/04/2025.

processo de ensino-aprendizagem", "conhecer a Base Nacional Comum Curricular e os documentos orientadores da rede de ensino do Estado do Paraná", orientar os cursistas, mediar, didática e pedagogicamente as atividades, planejar e organizar os materiais, orientar e avaliar as atividades propostas, "acompanhar o desempenho individual e coletivo dos cursistas e apresentar relatórios periódicos". Dentre outras finalidades, os cursos buscam colaborar no planejamento docente "a partir dos materiais disponíveis no RCO + Aulas"[12] (materiais inicialmente fundamentados no CREP, recentemente, no Currículo Priorizado). Tanto os professores formadores como os cursistas podem utilizar a certificação do "Formadores em Ação" como curso de capacitação profissional para a Progressão no avanço de carreira no quadro próprio do magistério.

Outras expressões concretas do currículo formal no cotidiano escolar incluem as chamadas "Semanas de Nivelamento" — também implementadas inicialmente como medida emergencial diante dos impactos da pandemia, mas que continuam sendo adotadas até hoje — e o processo de plataformização da prática docente.

No início de cada trimestre, os professores da rede devem reservar de uma a duas semanas de aula para trabalhar conteúdos considerados essenciais, identificados pela mantenedora como de baixo desempenho nas avaliações externas. Um exemplo, entre esses conteúdos, destacados no documento de nivelamento do 3º trimestre de 2020[13] para o 8º ano, estão os temas "Revolução Industrial", "Revolução Francesa", "A Chegada da Família Real", "Emancipação política do Brasil" e "Primeiro Reinado". Chama atenção, no entanto, a ausência de conteúdos como os processos de independência latino-americanos, a Revolução Haitiana, ou ainda os conflitos, tensões e formas de resistência indígena e negra durante o período colonial e o Império no Brasil, como menciona o CREP para o período. Essa omissão pode indicar mais uma forma de reforço da tradição e do currículo priorizado (leia-se eurocentrado).

Quanto à plataformização, no componente de História, esse processo se manifesta, de forma específica, por meio do uso recorrente de quizzes como ferramenta de ensino e avaliação. No cotidiano dos professores da rede, esta obrigatoriedade de uso tem contribuído para a sobrecarga de trabalho. Semanalmente, os professores devem selecionar questões para compor os quizzes, que são enviados aos estudantes por meio do sistema RCO. As respostas são

[12] A exemplo da ementa do curso "Grupo de Estudos Formadores em Ação - História - Jornada 1", disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1G-uMxab0GYtfBm0mm2oXobgVAN_xbrUQ, acessado 21/04/2025.
[13] Disponível em https://drive.google.com/file/d/1vDzUhQBCwgmyHBp34f_NncgZZkkSJ8HJ/view, acessado em 21/04/2025.

corrigidas automaticamente, e as notas são lançadas diretamente no sistema de avaliação dos alunos.

No momento da escrita deste texto, segundo relatos de alguns professores, que aqui escolhemos manter no anonimato, no primeiro trimestre as questões do Quizz correspondem a 3,0 pontos da nota final, enquanto nos demais trimestres somam 2,0 pontos, acrescidos a 1,0 ponto referente à Prova Paraná. Um aspecto relevante a se destacar é que as questões são escolhidas a partir de um banco de dados disponibilizado pelo próprio RCO, o que contribui para reforçar a lógica do currículo oficial e sua concepção prática de "conteúdos essenciais" decantados pelo Currículo Priorizado.

Quanto às avaliações externas, estas cumprem um papel indireto, porém fundamental, sobre o estado psicológico dos professores, que se sentem vigiados ao terem seus alunos avaliados e os resultados disponibilizados para as unidades escolares. Iniciada em 2019, e desde 2022 aplicada à cada trimestre, a "Prova Paraná" compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e tem como objetivo o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes matriculados nas instituições de ensino da rede[14].

A Prova Paraná é aplicada trimestralmente aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e em todas as séries do Ensino Médio e da Educação Profissional. As Matrizes de Referência de cada ano/série são compostas por descritores que derivam, novamente, dos objetivos consideradas do Currículo Priorizado e do Currículo da Rede Estadual do Paraná. Estes objetivos, inclusive, estão explícitos nos slides das aulas que são disponibilizados aos professores através do RCO+AULAS. Ou seja, está em curso o ato de imprimir ou gravar profundamente na mente dos professores a mensagem de que os conteúdos a serem ensinados devem, necessariamente, alinhar-se àqueles que serão cobrados nas avaliações externas ao final de cada trimestre.

Os resultados das avaliações são organizados em relatórios planilhados gerados por meio do *Power BI*, uma plataforma de análise de dados da Microsoft incorporada pela Secretaria de Educação. Com foco em visualizações interativas e recursos de *business intelligence* (BI), essa ferramenta tem viabilizado o gerenciamento amplo dos dados educacionais, permitindo múltiplos cruzamentos de informações para a elaboração de diagnósticos e um controle mais preciso. Essa plataforma permite a visualização dos dados por escola, por turma, por aluno, por disciplina, por semana e por data. Além dos dados da Prova Paraná, é possível visualizar o número de questões propostas pela SEED nos quizzes, o total de

[14] Disponível em https://www.provaparana.pr.gov.br/apresentacao, acessado 21/04/2025.

questões respondidas, o percentual de respostas por aluno e de acertos[15]. Noutras palavras, um professor que não utilize as plataformas, provavelmente, precisará dar satisfações ao setor pedagógico e a sua gestão local, o mesmo deve acontecer em casos de índices muito baixos de acertos dos estudantes. Além disso, ao realizarem o controle diário de frequência, os professores também devem registrar os conteúdos trabalhados. No sistema RCO, esses conteúdos já aparecem listados conforme o currículo oficial, com seus respectivos códigos, prontos para serem assinalados. Isso configura um monitoramento constante e diário da execução do currículo, permitindo o cruzamento direto entre os resultados dos estudantes e os conteúdos oficialmente registrados como ministrados. Trata-se de um processo em curso de ranqueamento dos professores – com implicações no desenvolvimento da carreira, escolha de aulas e local de lotação –, realizado a partir do desempenho de seus estudantes.

O que está em jogo, por trás da atuação de uma ampla rede de técnicos, gestores, pedagogos e professores — muitos deles altamente qualificados e movidos pelas melhores intenções — é a consolidação de um processo de cerceamento sem precedentes na história da educação brasileira. Aqui, denomino esse processo de *Currículo Vigiado*, cujas consequências, intencionais ou não, incluem a drástica limitação da liberdade de criação docente e a redução do professor à figura de um executor técnico. Trata-se de alguém que, progressivamente, deixa de refletir criticamente sobre o currículo em sua dimensão local, em diálogo com as necessidades da comunidade escolar, e passa a apenas aplicar atividades, planos e slides com foco exclusivo nos resultados e índices de rendimento — uma prática que se distancia radicalmente da natureza formativa e reflexiva do ensino de História e de qualquer pesquisa e/ou literatura acerca do aprendizado histórico.

Em tempos de vigilância e controle, não surpreende que iniciativas dessa natureza revelem profundo incômodo – quando não temor explícito – diante da proposta freireana de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

[15] Estas informações estão disponíveis no vídeo “V40 - NOVO POWER BI - Agora com as respostas dos alunos nas atividades da SEED e novos dados!”, disponível pelo Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=zvOz4UuIXQQ, acessado em 21/04/2025.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, 2018.
PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino**. Curitiba: SEED/PR, 2020.
PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2019.
PASSOS, Roberta Cristine de Andrade. Os empresários do Movimento Pela Base Nacional Comum e suas ações para implementação de um sistema único de educação brasileira. *Educação em Revista*, Marília, SP, v. 25, 2024.
SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

TEMPORALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS NA PRIMEIRA TURMA DO PROFHISTÓRIA

Kerollainy Rosa Schütz[1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma análise das pesquisas desenvolvidas pelos professores pesquisadores da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) do Brasil, no ano de 2014. O objetivo é compreender quais são as cronologias e temporalidades presentes nas pesquisas que se propuseram a investigar a temática indígena e Lei 11.645/2008 no contexto do ensino de história da educação básica.

O PROFHISTÓRIA é um programa de pós-graduação organizado em rede, e está presente em universidades de todas as regiões do Brasil, desde 2012, quando houve a formação das primeiras turmas do Programa. Desde então, ele se expandiu ainda mais, integrando outras instituições em seu quadro.

As produções acadêmicas construídas no PROFHISTÓRIA possibilitam buscar um olhar mais amplo, em território nacional, a partir do que vêm sendo feito pelos professores de História no Brasil. As escolhas feitas por esses professores, no que diz respeito aos recortes temporais específicos para o estudo dos povos indígenas no Brasil, refletem percursos históricos marcados por rupturas e permanências no estudo da História. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PROFHISTÓRIA pode ser definido da seguinte forma:

> O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação stricto sensu voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo

[1] Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de História pela Rede Estadual de Santa Catarina (SED/SC). Email de contato: hstkeroll@gmail.com.

> nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Consequentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico (CAPES, 2020, s/p).

A proposta é pensar demandas do mercado de trabalho e sua relação com a pesquisa e investigação acadêmica com base em práticas cotidianas, neste caso de professores de História em exercício profissional na educação básica. Nesse sentido, e demarcando um olhar para a primeira turma do Programa, em especial para suas investigações acerca da temática indígena, as perguntas que encaminharão as reflexões aqui colocadas visam desenvolver um olhar para as suas escolhas cronológicas construídas por esses professores pesquisadores. Quais são os marcadores cronológicos presentes nas pesquisas em que o principal tema de estudo são os povos indígenas? Quais as bases teóricas escolhidas pelos professores e qual a sua relação com essas cronologias?

A análise desenvolvida parte de um olhar teórico para as produções acadêmicas desses professores, através da leitura e análise dessas pesquisas. Este olhar teórico tem como ponto de partida principalmente o campo da História Indígena e das recentes reflexões desenvolvidas no ensino de história a partir da Lei 11.645/2008, que alterou a Lei 10.639/2003, a qual já havia tornado obrigatório o estudo das populações africanos e afro-brasileiras. Com a mudança proposta pela lei de 2008, os povos indígenas se tornaram parte deste compromisso legal:

> 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 [...]. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad (Brasil, 2008, s/p).

Dado este marco legal importantíssimo, o estudo e o diálogo com os povos indígenas na educação é levado a um outro patamar.

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E APROXIMAÇÕES CRONOLÓGICAS NA PRIMEIRA TURMA DO PROFHISTÓRIA

O campo da História não existe sem o tempo e a relação que os sujeitos estabelecem com ele. Esse olhar é pertinente não só quando pensamos os sujeitos de nossa pesquisa, mas para a própria pesquisa da História, no sentido de pensar as nossas próprias escolhas

cronológicas como parte das lentes de análise que escolhemos. Essas escolhas temporais são indicadores do nosso olhar, que também é histórico. Afinal de contas, somos todos sujeitos inseridos em um contexto histórico específico.

Dentro do ensino de história indígena, ainda que estejamos desconstruindo grandes preconceitos nos últimos anos, ainda há uma prevalência do período colonial, tanto por parte dos alunos quanto de alguns professores, como o demarcador histórico de referência para se pensar os povos indígenas. Essa relação que comumente se faz dos povos indígenas com o período colonial traz consigo um conjunto de sentidos, como o próprio termo "índio", e a visão desses sujeitos históricos como unicamente ligados a cenários idílicos, ora como seres selvagens, ora como aculturados.

Nesse sentido, as dissertações desenvolvidas pelos professores nos possibilitam os usos cronológicos em suas pesquisas. Dentro da primeira turma do PROFHISTÓRIA, as dissertações selecionadas para análise foram aquelas que apresentavam em seu título, resumo ou palavras-chave a escolha pelo ensino de história indígena e que, ao longo de toda a pesquisa, desenvolveram reflexões sobre a questão cronológica. A pesquisa foi realizada tanto no site oficial do PROFHISTÓRIA, quanto na plataforma de busca de trabalhos acadêmicos da CAPES. Temos, portanto, as seguintes pesquisas como parte da análise:

Quadro 1: Trabalhos selecionados a partir de levantamento nas bases de busca.

Autor	Título e dados da pesquisa	Instituição
PRIVATTI, Rafael Bastos Alves.	Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização. Mestrado Profissional em Ensino de História (2016).	Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro
MAIA, Marcia de Sousa da Silva	Parque indígena do Xingu: um jogo para a Lei 11.645/2008 (2016)	Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro
LIMA, Jorge Ferreira	O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história (2016)	Universidade Federal do Tocantins
FRANÇA, Flavio Antonio de Souza	A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula (2016)	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Partimos então para a análise das dissertações pensando as suas escolhas cronológicas. Na dissertação de Rafael Bastos Alvez Privatti, o autor apresenta uma proposta, de autoria própria, de desenhos animados protagonizados por dois personagens, Silas e Jorge, em que uma série de debates sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena são apresentados. Assim, quando ele justifica os temas centrais que fundamentaram os enredos de cada uma das animações construídas por ele, é destacada a importância de pensar a contemporaneidade das identidades indígenas, africanas e afro-brasileiras. Na ordem das animações propostas, duas se

destacam por essa abordarem cronológica: a de número 2, intitulada “os indígenas não estão parados no tempo” e a de número 5, “viagem à África”. Nos dois casos, os povos indígenas e africanos são representados como sujeitos contemporâneos, constituídos por identidades complexas e que se transformam ao longo do tempo. No caso da temática africana, os personagens principais, Silas e Jorge, fazem uma viagem pelo espaço em poucos segundos, acontecimento que é justificado no enredo por se tratar de uma história de ficção científica. Nessa viagem, eles aterrissam em Tombuctu, no Mali, cidade em que estão localizadas algumas das primeiras universidades das quais se tem registro histórico. Nesse episódio, a cidade africana é a personagem principal, e por se passar no tempo presenté, e é a partir dela que nos deparamos com os sujeitos africanos como nossos contemporâneos, pois se trata da Tombuctu de hoje, mas apresentada também pela sua tradição intelectual milenar.

Já em relação a temática indígena, essa problemática é pensada a partir da presença do personagem Apoema, professor e liderança política, que no episódio 2 é apresentado em uma situação cotidiana, fazendo compras no mercado. Silas e Jorge encontram Apoema, e essa situação gera incômodo em Silas, que não entende a possibilidade de um indígena estar no mercado. Esse desconforto leva Silas a questionar a indianidade de Apoema, pois o indígena contemporâneo real, esbarra no imaginário estanque aprendido pela maioria dos brasileiros de como deveria ser o “índio”.

É desse desconforto sentido por Silas que o enredo impulsiona um momento de diálogo entre os amigos. Segundo o professor autor, Privatti:

> Jorge traz uma informação que Silas desconhece, a de que os índios não estão parados no tempo, e que portanto, não haveria motivo para imaginarmos que eles não mudam como todos os outros seres humanos do mundo. O argumento utilizado é que os índios da época da colonização estão mortos, os índios de hoje não são aqueles, mas sim outros, inseridos na atualidade como todos. Silas rejeita o argumento dizendo uma série de características genéricas sobre os índios: cacique, oca, pajé, e etc. Ele agrupa todos os índios em um mesmo bloco compacto de pessoas. Silas desconhece o fato que há diversas etnias indígenas, e que elas seguem diversos fluxos de transformação, e que, portanto não seria possível enquadrá-los em características únicas. Jorge explicará todas as possibilidades dentro de grupos variados de indígenas, partido do pressuposto que há diferenças entre os povos, fornecendo inclusive dados quantitativos e qualitativos (Privatti, 2016, p. 69).

Uma vez que Silas se depara com a alteridade, sua primeira resposta é um enquadramento que deslegitima a identidade do outro. Para explorar esse conflito, Privatti constrói um diálogo conceitual, tendo Jorge como um interlocutor que reflete sobre a ideia de identidade.

Durante a conversa, Jorge se propõe a ampliar o entendimento de Silas sobre o que são as identidades indígenas, considerando seus fluxos de transformação, para utilizar as palavras

do autor. Para embasar o diálogo, Silas também apresenta dados oficiais sobre a diversidade de povos indígena no Brasil, fontes que podem ser facilmente acessadas e estudadas. A problemática inserida por Privatti neste e em todos os episódios explora ideias e opiniões que são cotidianamente vivenciadas em sala de aula pelos alunos, fazendo com que as animações apresentem um espelhamento da realidade.

Marcia Maia, que desenvolve sua pesquisa sobre o Parque do Xingu (PIX) e constrói um jogo, selecionando alguns povos indígenas que vivem no Parque, também escolhe a contemporaneidade, por identificar o estudo da presença indígena no tempo presente como uma necessidade no ensino de história indígena. Ela explica que seu "desafio era construir com o aluno a ideia de que eles estão inseridos na sociedade atual e possuem atuação ativa nesta sociedade" (Maia, 2016, p. 45). O PIX é considerado uma forte referência de diversidade cultural e ambiental da Amazônia, sendo de grande importância para a conservação da paisagem. Para além das terras indígenas, o Parque é referência no que concerne a preservação da biodiversidade:

> Sob tais premissas é que ele foi estabelecido como espaço de realização do jogo, garantindo não apenas um ouvir dizer sobre o Parque por parte dos alunos, mas um estudo de dados que permita consolidar referências básicas sobre a diversidade indígena e sua contemporaneidade, bem como valores ecológicos (Maia, 2016, p. 13).

Na elaboração do PIX fica evidente que a autora buscou explorar diferentes aspectos identificados por ela como mais urgentes. Dentre eles, há a questão de terras (demarcações e conflitos), a relação com a FUNAI, as questões de preservação ambiental que perpassam o Parque, a diversidade de povos que o habitam, e sua atuação na contemporaneidade. Se trata, portanto, de "um material didático para o Ensino Fundamental II em formato de um jogo pedagógico que tem como objetivo informar sobre indígenas contemporâneos" (Maia, 2016, p. 5).

Assim, as culturas indígenas e suas lutas, que marcam o estudo dos povos indígenas contemporâneos se destacam entre as principais estratégias desenvolvidas pelos autores, o que influencia na construção teórico-metodológica das dissertações.

Flavio Antonio de Sousa França, inclusive, intitula a sua pesquisa de "A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula", mesmo nome dado à oficina que desenvolve com seus alunos e que se propõe como referência para a prática de outros professores. Para o professor, os principais objetivos a serem alcançados pela oficina são:

> - Permitir que os alunos conhecessem os discursos sobre a história indígena realizados pelos próprios indígenas. Perceber que a presença indígena não estava restrita à ideia corrente de que os indígenas vivem apenas em florestas, isolados e sob um modo de vida igual aos dos primeiros contatos com os europeus nos séculos iniciais da colonização. - Que as formas de narrar a história, incluindo a História dos povos indígenas são provisórias, ou seja, se alteram ao longo do tempo (França, 2016, p. 58).

Além da valorização das autorias indígenas, a ampliação do conceito de identidades indígenas se dá pelo objetivo de repensar o suposto isolamento indígena, o imaginário colonial e como as histórias indígenas "se alteram ao longo do tempo" (França, 2016, p. 58). O foco na contemporaneidade dos povos indígenas fica ainda mais evidente quando o autor apresenta seu aporte teórico,

> Além das referências teóricas do ensino de História como Bittencourt (2013), Schimdt (2010), por exemplo, fiz uso de autores que discutem a temática indígena na sala de aula como: Funari (2014), Medeiros (2012) e Grupioni (1995). Essas leituras permitiram conduzir as questões relacionadas nos objetivos da oficina, sobretudo quando questionam o senso comum de associar os povos indígenas apenas ao período colonial, da homogeneidade desses povos e, principalmente, do silêncio dos livros didáticos quanto a outros momentos de nossa história, quando os povos indígenas parecem não existir mais (França, 2016, p. 58).

A bibliografia utilizada por França é referencial para o ensino de história indígena e, é importante destacar, reflete não só as escolhas do citado autor, mas de todos os professores que compõe a presente análise. São nesses referenciais que esses professores buscam o aporte para pensar a sua realidade em sala de aula e produzir as suas pesquisas.

Depois do tempo presente, o período colonial é o segundo principal contexto histórico abordado nas dissertações. Também neste caso a justificativa se dá pelo imaginário dos alunos. Nesse caso a questão colocada não é a dificuldade em reconhecer que "ainda" existem indígenas no Brasil, mas em repensar as características que compõem esse "índio", ligado a ideia de selvagem, vítima, usurpado. São sentidos que objetificam, e o índio-objeto é incompatível com o indígena sujeito. É justamente por isso que os autores falam tanto em "desconstruir" os preconceitos, porque pensar o segundo sem antes repensar o primeiro, cria uma dificuldade conceitual. Na medida em que existem esses dois polos que se diferenciam epistemologicamente, fica difícil para os professores se distanciarem dessa discussão, pois este é o momento em que o ensino de história indígena no Brasil se encontra: inicial, em construção. Porém, com base nas dissertações selecionadas, foi possível perceber um ponto de incongruência, que trataremos a partir daqui, na dissertação de Jorge Ferreira Lima, intitulada "O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história". Ao analisar imagens em livros didáticos, o autor identifica esse vazio temporal entre o período colonial e o século XX:

> Interessante que a maioria das imagens indígenas apresentadas pelos autores na coleção são gravuras produzidas e utilizadas para ilustrar o período colonial. Eles simplesmente desaparecem no Brasil Império, principalmente após 1840! Algumas fotografias incluídas na coleção pretendem apresentar a situação dos povos indígenas brasileiros na contemporaneidade. Esses povos são retirados do calabouço histórico a que foram renegados pela historiografia brasileira e reaparecem como num passe de mágica, no período de expansão territorial promovido por Getúlio Vargas, 182 a partir da década de 1930, na famosa Marcha Para Oeste, do Estado Novo (1937-1945), e logo depois na década de 80, lutando por direito na constituinte de 1988 (LIMA, 2016, p. 43).

O autor identifica um "retorno" abrupto dos povos indígenas no governo Vargas e posteriormente no contexto da constituinte, um reaparecimento "como num passe de mágica" (Lima, 2016, p. 43), o que é criticado por ele. Porém, é interessante perceber que são justamente estes dois períodos históricos que ele escolhe para construir sua proposta didática:

> Ficamos apenas com as imagens de dois grandes nomes relacionados a gravuras e pinturas em tela que têm como foco a temática indígena. São eles: Théodore de Bry e Jean-Baptiste Debret. Para complementar a nossa análise, trabalhamos ainda com duas fotografias que mostram indígenas na contemporaneidade, fugindo aos padrões de que eles só existiram no passado. Decidimos partir desse recorte acreditando que ele abre possibilidades para discussões sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil, além de intensificar os debates sobre as dimensões da implementação da Lei 11.645/2008 nos espaços escolares (Lima, 2016, p. 16).

Esse é um exemplo de como pode ser difícil se distanciar desses marcadores comuns ao qual os povos indígenas estão associados. De certo modo isso se repete em grande parte das pesquisas analisadas. Sem negar a importância histórica do período colonial, é importante lembrar que esses marcadores temporais não são necessariamente relevantes para todos os povos indígenas, uma vez que a experiência de cada contato é única. Essas temporalidades são exteriores, organizadas pelo cronista, pelo colonizador ou pelo historiador, dependendo do caso, como pontua Krenak:

> Os fatos e a história recentes dos últimos 500 anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. Se pensarmos que há 500 anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras dos altos rios lá na Amazônia. (...) Os Jaminãwa não foram ainda abordados, continuam perambulando pelas florestas do alto rio Juruá, nos lugares aonde os brancos estão chegando somente agora! Poderíamos afirmar, então, que para os Jaminãwa 1500 ainda não aconteceu (Krenak, 1999, p. 25).

Repensar o tempo a partir dos saberes indígenas é mais do que questionar esses marcadores temporais que tanto silenciam, é também expandir nosso entendimento para historicidades outras e utilizá-las em sala de aula.

Além disso, a ausência de propostas didáticas que integrem outros períodos da História do Brasil nas pesquisas dos professores, demonstra o quanto a nossa formação histórica é marcada por camadas conscientes e inconscientes, a partir das quais replicamos padrões, muitas vezes, sem perceber. Afinal de contas, somos sujeitos do nosso tempo, professores antirracistas, mas formados em uma estrutura racista. Nosso aprendizado é constante, nosso repensar é cotidiano, e assim vamos repensando o que foi feito de nós até aqui, levando o trabalho adiante, mas ele nunca está terminado. Será preciso que os próximos professores possam dar andamento a esse processo no futuro, assim como fizemos com os que vieram antes de nós: professores que também se repensaram, seguiram adiante, para que nós déssemos continuidade nesse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de análise de quatro dissertações desenvolvidas por professores de História entre os anos de 2014 e 2016, foi possível refletir sobre os usos cronológicos e reflexões históricas, construídas por esses pesquisadores, que tiveram os povos indígenas no Brasil como principal tema de estudo.

Tais pesquisas tiveram como aporte teórico referências que já são consideradas basilares no ensino de história indígena, como Manuela Carneiro da Cunha, Circe Bittencourt, Maria Regina Celestino de Almeida, Pedro Paulo Funari e Luís Donisete Benzi Grupioni. Por isso, o discurso dos professores é amparado por noções fundamentais para o estudo dos povos indígenas no tempo presente, como a ideia de que sempre houve agência nas interações entre povos indígenas e não indígenas e de que as identidades indígenas são complexas e se transformam ao longo do tempo.

É nesse sentido que uma das escolhas mais comuns entre esses professores é pensar os povos indígenas com seus alunos a partir da contemporaneidade, justamente buscando desconstruir um imaginário de um indígena parado no tempo, mais especificamente no período colonial. Todas as quatro dissertações, sem exceção, pensaram os indígenas contemporâneos, e isso é bastante significativo, porque demonstra ser essa uma estratégia encontrada para lidar, e até se contrapor, com um imaginário que os congela no passado.

Interessante perceber que essa escolha inclui a inserção de narrativas de autorias indígenas, de modo que os alunos tenham acesso os saberes e discursos originários direto da fonte, o que em si já é um grande exercício de desconstrução do outro. Há, portanto, uma busca

ativa por transformação de um imaginário limitante acerca da temática indígena, para um olhar mais sensível, respeitoso e atendo as atuais necessidades desses sujeitos.

Mas como tudo é um processo e nós, professores, somos parte dele, percebemos também que, por vezes, a nossa própria prática pode acabar reiterando problemas que nós mesmos identificamos, mas que por vezes é difícil se dar conta. Assim, vimos que as escolhas permanecem ora na contemporaneidade, ora no período colonial, e para além disso, neste grande espaço histórico entre um contexto e outro, ainda temos dificuldades de demarcar nossos estudos.

E, assim, é preciso continuar, estar atentos a nossa própria prática, ouvindo e aprendendo com os povos indígenas e, quando necessário, recalculando algumas rotas, em busca de um ensino de história comprometido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas:** identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

BRASIL. *Constituição Federal (1988). Lei 10.639/2003*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 2003. BRASIL. Constituição Federal (1988). Lei 11.645/2008. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 de março de 2008.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei n. 11.645/2008*. 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). São Gonçalo, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola:** subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2014.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do Ocident**e. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MAIA, Marcia de Sousa da Silva. **Parque indígena do Xingu:** um jogo para a Lei 11.645/2008. Mestrado Profissional em Ensino de História. Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Exame Nacional de Acesso 2020 (edital)*. Rio de Janeiro, 2020.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Regimento Geral do ProfHistória*.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. **Desenhos animados e ensino de História:** uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização. Mestrado Profissional em Ensino de História. Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático:** possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

VALORIZAÇÃO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA NO COMBATE AO RACISMO RELIGIOSO NO PARANÁ

Ilda Aparecida de Souza[1]

INTRODUÇÃO

A questão religiosa se apresenta como uma das mais sensíveis e desafiadoras dentro do ambiente escolar. As religiões de matriz africana, em particular são, frequentemente, alvo de preconceito e intolerância, refletindo um racismo religioso que precisa ser urgentemente combatido. Assim, é necessário incluir a dimensão religiosa na implementação da Lei 10.639/03, com o objetivo de promover o respeito e a valorização das práticas religiosas afro-brasileiras.

Através do ensino de História, cria-se um espaço onde os alunos podem aprender sobre a riqueza e a diversidade das religiões de matriz africana, desconstruindo estereótipos e preconceitos. Ao educar as novas gerações sobre a importância e a beleza dessas tradições religiosas, semeia-se uma sociedade mais justa e igualitária. Este compromisso com a educação antirracista e a valorização da diversidade étnico-racial guia a prática docente e a pesquisa, e motiva a luta por um futuro onde todas as formas de racismo sejam erradicadas.

O combate ao racismo e a promoção e valorização da diversidade étnico-racial e religiosa, encontra na Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, uma representação e um marco importante na luta contra o racismo e a discriminação no Brasil, promovendo o reconhecimento e a valorização da contribuição dos afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira.

[1] Doutoranda, Programa ProfHistória UNESPAR Campus de Campo Mourão, professora da Educação Básica SEED/Paraná.

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

A Lei 10.639/03 representa um marco na valorização da cultura afro-brasileira, pois reconhece a importância de se ensinar a história e a cultura dos afrodescendentes, promovendo uma educação mais inclusiva e plural. (Gonçalves E Silva, 2003, p. 45). É fundamental que, desde cedo, os alunos de 6º e 7º anos sejam expostos a uma narrativa histórica que inclua e valorize as contribuições das religiões de matriz africana, desconstruindo estereótipos e preconceitos.

As religiões de matriz africana têm resistido ao longo dos séculos a diversas formas de opressão e discriminação. A Lei 10.639/03 é um reconhecimento da importância dessas religiões na formação da identidade cultural brasileira. (Oliveira, 2015, p. 78).

Nesse sentido, é importante promover o reconhecimento histórico: de que a Lei 10.639/03 é uma resposta à necessidade de reconhecer e valorizar a história e a cultura afro-brasileira, que foram sistematicamente marginalizadas e silenciadas ao longo dos séculos. Ao incluir esse conteúdo no currículo escolar, a lei promove uma visão mais completa e justa da história do Brasil. Outro ponto de grande relevância é que o combate ao racismo religioso, que é uma forma específica de discriminação que afeta profundamente os praticantes de religiões de matriz africana.

A educação pode desempenhar um papel crucial na desconstrução de preconceitos e na promoção do respeito e da tolerância religiosa. Ao abordar a história e a cultura dessas religiões de maneira respeitosa e informada, podemos combater a intolerância e a discriminação. A educação é uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao incluir a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar, estamos preparando as novas gerações para reconhecer e combater o racismo em todas as suas formas, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

O ensino de História deve ser conectado, não apenas aos povos escravizados vindos da África, mas também aos imigrantes que deixam a sua história quando buscam novos lugares para trabalhar e produzir, ou simplesmente buscar a paz em tempos de guerra. No Brasil vivem milhares de imigrantes que vêm trabalhar e buscar proteção. Estes também deixam a história dos seus países para contar uma nova história no Brasil. É o caso dos haitianos, venezuelanos, e outros refugiados de diferentes partes do mundo.

Cada povo traz a sua história, sua cultura e sua religiosidade, que necessita ser valorizada e acolhida com equidade, para se obter uma convivência pacífica. Assim, esta pesquisa busca gerar efeitos reais ao promover a valorização das religiões de matriz africana no contexto escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos. Essa

iniciativa visa criar um ambiente educacional onde a diversidade cultural seja celebrada e onde preconceitos sejam desconstruídos, resultando em uma sociedade mais justa e inclusiva.

Esta proposta se destaca não apenas pelo rigor acadêmico, mas pela sua capacidade de engajamento e transformação social, visando um impacto duradouro que reverberará além dos muros da escola. O estudo está relacionado à construção da tese de doutorado denominada “Conexões, relações e interdependências históricas entre Brasil e Angola: interculturalidade, ensino de História e combate ao racismo religioso".

Para realizar uma educação intercultural é importante construir conhecimentos pautados na realidade, mas voltados também para o estabelecimento da igualdade. Os estudantes da educação básica necessitam de uma formação que lhes permita combater o racismo religioso, principalmente nas escolas, onde as religiões de matriz africana são ignoradas, especialmente, no contexto do ensino religioso.

A problemática de pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: Como o ensino da História Conectada entre Brasil e Angola, pode contribuir para o combate ao racismo religioso contra as religiões de matriz africana? A realidade vivenciada pelos estudantes de países tão distantes pode encontrar na história conectada elementos de interculturalidade que relacionam o racismo religioso como uma forma cruel de preconceito? Por que o neocolonialismo permanece, mesmo com as propostas de decolonialidade e interculturalidade?

Diante disso, a tese a ser defendida é que a partir de um ensino crítico voltado para a decolonialidade e a interculturalidade, pode-se desenvolver o ensino pautado na história de forma a instrumentalizar os estudantes para o combate ao racismo religioso.

O objetivo geral do estudo é analisar como o conceito de história conectada contribui para o Ensino de História e o Ensino Religioso escolar, como elemento de formação voltado à decolonialidade e interculturalidade no fomento ao combate do racismo religioso nas escolas do Ensino Fundamental. A instrumentalização da pesquisa parte dos seguintes objetivos específicos: desenvolver uma percepção da importância da história conectada na formação antirracista dos estudantes do ensino fundamental; comparar práticas pedagógicas eficazes para o combate ao racismo no ensino de História e no Ensino religioso entre Brasil e Angola; descrever como a história conectada é desenvolvida no processo de formação dos professores de história e ensino religioso no Brasil e, propor estratégias pedagógicas para a valorização das religiões de matriz africana no contexto escolar brasileiro a partir da educação decolonial e intercultural.

O MARCO LEGAL E A REALIDADE DA DISCRIMINAÇÃO

A fundamentação teórica deste projeto se apoia em diversas correntes de pensamento que abordam a educação e as relações étnico-raciais. Entre elas, destacam-se: A teoria crítica da educação proposta por Paulo Freire, esta teoria enfatiza a importância de uma educação que promova a conscientização crítica dos alunos sobre as estruturas de poder e opressão na sociedade. A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar é uma forma de promover essa conscientização, ajudando os alunos a reconhecer e questionar as desigualdades raciais.

"A conscientização é o processo pelo qual o ser humano, ao refletir sobre sua própria realidade, toma consciência de sua condição de oprimido e se engaja na luta pela sua libertação" (Freire, 1987, p. 34).

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, pode ser analisada à luz dos estudos pós-coloniais e decoloniais, especialmente através das contribuições de Aníbal Quijano, Walter Mignolo. Quijano, com seu conceito de "colonialidade do poder", destaca como as estruturas de poder colonial continuam a influenciar as relações sociais e culturais na América Latina, perpetuando a marginalização das culturas e religiões de matriz africana (Quijano, 2009). Mignolo, ao discutir a "colonialidade do ser", revela como a subjetividade e a existência dos povos colonizados são afetadas pela lógica colonial, o que se manifesta no racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras (Mignolo, 2003).

Atualmente, desenvolve-se uma corrente de pensamento em defesa da interculturalidade, o que significa que é necessário promover a interação entre diferentes culturas, assim promove-se o respeito mútuo, o diálogo e a compreensão na sociedade em geral e não apenas num determinado local que possui a sua história particular. A interculturalidade busca reconhecer a diversidade cultural e a troca de ideias, firmando valores e discutindo experiências positivas, esse enriquecimento mútuo contribui para preservar as identidades étnico culturais. Este tipo de abordagem vai além da convivência entre diferentes grupos culturais, trata-se de buscar estabelecer relações de cooperação e aceitação.

A Lei 10.639/03, promoveu muitos avanços no combate ao racismo estrutural, mas pouco foi feito em relação ao racismo religioso contra as religiões de matriz africana que ainda persiste na sociedade.

A educação básica é o segmento educacional importante na formação do estudante como pessoa dotada de conhecimento e capacidade de relacionar-se socialmente. Neste aspecto, a prevenção do racismo de qualquer espécie, em especial o racismo religioso, necessita que sejam desenvolvidas práticas educativas que esclareçam a respeito do impacto deste tipo de preconceito na vida das pessoas. O conhecimento histórico da participação dos grupos étnicos no desenvolvimento do país, deve ser desenvolvido com o intuito de promover o respeito mútuo e valorizar as religiões, principalmente, as religiões de matriz africana.

Quando Paulo Freire propôs a formação de leitores a partir da conscientização, ele propunha que a formação dos sujeitos se tornasse um meio de abrir as mentes, para que cada aprendiz pudesse olhar para si mesmo, valorizando as suas próprias competências em conhecer e reconhecendo as suas habilidades no fazer e colocar em prática os saberes que constrói. Pensar neste momento histórico da educação brasileira ocorrida na segunda metade do século XX é reconhecer que ali surgiram os primeiros passos para construir uma escola inclusiva de sujeitos portadores de direitos sociais, a partir dali a educação iniciou o processo de formar cidadãos pensantes em busca da igualdade e da justiça.

Na educação pensada por Freire não cabe racismo, não cabe preconceito, opressão, não é uma educação centrada no professor e o aluno não é um depósito de conteúdos prontos, essa educação pensada, planejada para libertar é permeada pela dignidade do aprendiz que desperta para criticidade, ganha o direito de se comunicar com eficácia. Nesta educação, cabe a inclusão da história e da cultura afro-brasileira (Freire, 2005).

O ensino religioso deve promover a releitura do fenômeno religioso, a partir do convívio social dos educandos, constituindo objeto de estudo desta área do conhecimento, reconhecendo a diversidade cultural do Brasil, sem priorizar uma ou outra expressão de religiosidade. É preciso entender que as religiões ocidentais fundamentadas no cristianismo não são as únicas a serem privilegiadas nos currículos escolares, é necessário pensar nas diferentes religiões e seus fundamentos, tais como: judaísmo, islamismo, budismo, religiões de matriz africana, hinduísmo e outras, que precisam ser estudadas para que com o conhecimento construído os estudantes passem a entender e respeitar os conceitos religiosos das outras pessoas.

Este tipo de ensino exige o conhecimento construído a partir da história conectada, onde é possível compreender e conhecer o outro lado da história, vivida em outros contextos e diferentes lugares sociais do mundo.

INTERCULTURALIDADE E HISTÓRIA

A interculturalidade surge como um conceito de que é possível interligar a cultura de diferentes nações e comunidades do planeta e, isso, pode trazer benefícios pela experiência vivenciada em cada local onde a cultura é disseminada, além de promover conhecimento, entendimento da realidade, o que pode contribuir para a aceitação da verdade incutida na cultura em geral.

> A educação intercultural pode ser entendida como uma abordagem educativa baseada no respeito e apreço pela diversidade cultural, que apela para a ideia de trocas, de comunicações, de negociação e de integração de diferentes grupos culturais. É dirigida a cada um e a todos os membros da sociedade como um todo, propondo um modelo integrado de envolvimento na educação dos estudantes que combine todos os aspectos do processo educativo, de tal forma que se possa proporcionar oportunidades iguais/resultados para todos, ultrapassando o segregacionismo nas suas várias manifestações (Soeiro; Pinto, 2006 apud Maiunga, 2021, p.28).

Esse procedimento intercultural tem início no processo de comunicação que permite que as pessoas realizem trocas dialógicas e promoção do entendimento aprofundado da realidade do outro. É importante que as diferenças culturais sejam aceitas e celebradas à luz da história de cada comunidade étnica, pois cada povo possui a sua visão de mundo. Assim, a valorização de princípios se torna a base que sustenta a igualdade e os direitos humanos em qualquer lugar do mundo. Meinerz (2017) pontua que a hierarquização da cultura entre países é pautada mais no desconhecimento do que nos processos históricos ocorridos.

Um dos principais princípios da interculturalidade é que não ocorre hierarquia no reconhecimento das culturas, nenhuma pode ser colocada acima da outra, isso contribui com o desenvolvimento da decolonização, combate as visões eurocêntricas e a dominação cultural entre diferentes povos.

Assim, a valorização obtida com a interação permite a troca de experiências e valorização do conhecimento cultural em cada lugar. No âmbito educacional, essa interculturalidade permite desenvolver uma educação pautada na cooperação e aceitação dos valores culturais de diferentes etnias. Neste aspecto, ocorre uma interligação entre a interculturalidade e a história conectada, pois ambas promovem a compreensão da sociedade e seus diferentes processos históricos, pois se existe relação de interação e respeito entre as culturas, é possível enxergar as interações ao longo do tempo e em larga escala por meio da história conectada.

A história conectada aborda historicamente as diferenças existentes entre fronteiras nacionais e eurocêntricas e, a partir dessa análise histórica estabelece os níveis de interação e

possíveis intercâmbios entre diferentes sociedades e culturas. Ao conectar a história de duas ou mais culturas examina-se quem influenciou e quem foi influenciado nos processos evolutivos locais e globais, isso revela as teias que conectam o mundo. O surgimento da história conectada tem no pesquisador indiano Sanjay Subrahmanyam, seu criador e maior defensor, um princípio de busca da igualdade histórica, que de maneira crítica busca explicar as questões postas pelas fronteiras.

> [...] a ênfase nas conexões reposiciona o problema das unidades de análise em outros termos – Estados-nação, impérios ou comunidades étnicas definem seus contornos e limites em contextos mais amplos de contatos e interseções de fronteiras variadas (Subrahmanyan, 1997). Não mais pressupostas, as fronteiras deixam de ser fundamento da historicidade para se tornar também componentes da problemática, discutidas em função de processos concretos que as ultrapassam, sendo ao mesmo tempo seus vetores (Degan; Parteto Júnior, 2019, p. 230).

Desta forma, entende-se a história conectada como uma abordagem histórica que ultrapassa fronteiras e interfere no isolamento cultural, considera-se que, mesmo sociedades distantes realizam encontros e intercâmbios realizando trocas culturais, um exemplo disso é o comércio internacional e a migração, isso demonstra que a cultura de um local particular pode se entrelaçar à cultura global.

Existe uma ligação entre o conceito de interculturalidade e a história conectada que estabelece uma relação de causa e consequência, a interculturalidade resulta da história integrada e a história conectada encontra meios para transformar a trajetória dessa interação em método de conhecimento. A interculturalidade possui fundamentos históricos, que são revelados pela história conectada demonstrando como as relações interculturais atuais se formaram através dos séculos, essa interculturalidade vem das relações do comércio, da migração, da colonização e das negociações e trocas de ideias. No Brasil, a diversidade cultural pode ser compreendida pela história conectada de indígenas, europeus e africanos.

Não há como compreender a interculturalidade sem conhecer e aprofundar a percepção complexa da história conectada, assim é necessário adotar uma postura intercultural, para reconhecer o valor e como todas as culturas agem envolvendo os processos históricos.

Para entender o contexto de desenvolvimento da educação nos países lusófonos é necessário entender que se trata de estudar os países onde a Língua Portuguesa é língua oficial desde a dominação portuguesa à época das grandes navegações. A lusofonia inclui uma vasta extensão geográfica em quatro continentes, porém existem variações na língua, pois cada país possui características linguísticas, diferentes pronúncias, elementos gramaticais e léxico peculiar de cada região.

A lusofonia alcança países da Europa, América do Sul, África e Ásia. Assim Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste possuem a língua portuguesa como língua oficial e formam a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. Essa comunidade é uma organização intergovernamental que visa aprofundar a cooperação entre os países lusófonos, pois trata-se de uma condição que não se refere somente à língua, mas atua na preservação da cultura e das identidades dos países onde o português é falado.

As religiões africanas possuem peculiaridades marcadas pelo culto à natureza, pelo vocabulário e pelo culto. Isto se deve ao sincretismo religioso, que funde elementos de diferentes tradições e crenças, o sincretismo pode ocorrer entre elementos de religiões diferentes criando novas expressões religiosas, combinando elementos das religiões africanas com o catolicismo cristão no Brasil.

No Brasil, o Candomblé e a Umbanda sincretizaram-se com o catolicismo, chegando a associar orixás com santos do catolicismo. Isto pode parecer que houve liberdade religiosa e entendimento entre os diferentes tipos de culto, mas na prática social isso não acontece, a sociedade branca desenvolve preconceito e estende o racismo para a religião, isto se estende por toda a sociedade.

A educação no continente africano enfrenta desafios, especialmente, porque é fonte de oportunidades e de transformação social, isso gera crises, pois há milhões de crianças fora das escolas, grande índice de evasão escolar e a sociedade luta para enfrentar outros problemas como a insegurança alimentar, saneamento e saúde pública.

Os países africanos lusófonos, também conhecidos como PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) são: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e, São Tomé e Príncipe. A Guiné Equatorial também é um país lusófono africano, mas não faz parte do grupo PALOP, porque tem como língua oficial junto com o português, o espanhol e o francês.

Esses países de colonização portuguesa sofrem mais com o racismo religioso, não se trata apenas de intolerância religiosa, mas do racismo que gera violência contra o povo de religiões de matriz africana.

Uma educação laica tem como princípio ser realizada sem influência ou obrigatoriedade de seguir uma determinada religião. A liberdade religiosa e a livre adesão a uma crença devem ser garantidas pela legislação. No Brasil, a liberdade religiosa está determinada pelo texto constitucional e firmado em outras leis, como a LDB 9394/96. Nenhuma escola pode promover, defender, favorecer ou impor uma religião específica, isso garante que o ambiente escolar é

local de pluralidade e respeito às crenças e religiões, além de garantir que as opiniões precisam ser imparciais e respeitosas entre as diferentes religiões que convivem no ambiente escolar (Hartwig, 2014).

Segundo Biaca (2006) a diversidade religiosa que se apresenta em sala de aula é representada pelas diferentes concepções de cristianismo, representada por católicos, evangélicos e ortodoxos; é representativa a presença de islâmicos, budistas, judeus, hinduístas, confucionistas, seguidores de religiões africanas e outras da cultura indígena em escolas públicas de diferentes locais, o que implica em trazer para o ambiente educacional a reflexão e o conhecimento sobre as diferenças religiosas. Sem a preocupação de chegar a um maior aprofundamento, seja de ordem filosófica, seja de ordem teológica, toma-se como ponto de partida para o ensino religioso elementos que servem de pressupostos básicos para a realização deste ensino nas unidades educacionais.

Esse ensino visa a educação da religiosidade do educando que, ao buscar a superação do seu limite, na ultrapassagem da realidade imanente para o transcendente, percebe e deseja a plenitude do ser, onde encontra as razões de existir e de estar no mundo, do qual á parte e com o qual convive, na reciprocidade e na esperança do sempre mais.

Assim, o ensino religioso é destinado à educação dos seres humanos de diferentes gêneros, faixas etárias e condições socioculturais, que integram o projeto educativo da escola envolvendo as instituições que com ela se relacionam. Na escola convivem todos os indivíduos interagindo como educandos e educadores na busca da realização como ser humano, qualificando a sociedade onde devem ser reconhecidos como cidadão (BIACA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta uma proposta de pesquisa a ser realizada sobre o combate ao racismo religioso a partir do conhecimento. É importante considerar que ao conectar a história de diferentes lugares consegue-se compreender o contexto histórico da dominação branca em diferentes locais, sem o qual a decolonialização não se realiza com a propriedade e o conhecimento necessário para esclarecer os males que o racismo causa em qualquer lugar do mundo.

Ao analisar como o conceito de história conectada contribui para o Ensino de História e o Ensino Religioso escolar, e desenvolver conhecimento a respeito de como a história conectada se torna elemento de formação voltado à decolonialidade e interculturalidade

fomentando o combate do racismo religioso nas escolas do Ensino Fundamental, busca-se contribuir para estabelecer uma racionalidade em relação à religiosidade de qualquer segmento religioso e cultural.

Para alcançar este objetivo será necessário desenvolver uma percepção da importância da história conectada na formação antirracista dos estudantes do ensino fundamental, o estudante precisa conhecer a história da colonização de outros países, pois não é uma prerrogativa do Brasil ter sido colonizado por uma civilização branca de religião cristã predominante, também na África e em outros países latinos houve essa interferência na cultura religiosa e na autonomia histórico cultural da população.

Ao comparar as práticas pedagógicas de ensino entre países como o Brasil e Angola pretende-se desenvolver saberes que contribuam para combater o racismo religioso. Além disso, ao descrever como a história conectada é desenvolvida no processo de formação dos professores de história e ensino religioso no Brasil e em Angola contribui-se para uma reflexão sobre as melhores formas de ensinar conscientizando para o exercício da cidadania e do respeito mútuo. Por isso é importante propor estratégias pedagógicas que contribuam para a valorização das religiões de matriz africana no contexto escolar brasileiro e angolano a partir de uma educação decolonial e intercultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIACA, Valmir **. O sagrado no Ensino religioso.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

DEGAN, Alex; PARETO JÚNIOR, Lindener. História global, histórias conectadas: debates contemporâneos. **Esboços: histórias em contextos globais**, *[S. l.]*, v. 26, n. 42, p. 229–233, 2019. DOI: 10.5007/2175-7976.2019v26n42p229. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2019v26n42p229. Acesso em: 30 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. A importância da Lei 10.639/03 para a valorização da cultura afro-brasileira. São Paulo: Editora Afro-Brasil, 2003.

HARTWIG, Fátima Bandeira. O respeito à laicidade da escola pública na perspectiva de gestão democrática. Brasília-DF: UnB, 2014

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 42, n. 1, 2016. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61184. Acesso em: 30 out. 2025.
MIGNOLO, Walter. The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization. 2. ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.
MIGNOLO, Walter. The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.
OLIVEIRA, Ana Paula. Resistência e religiosidade: as religiões de matriz africana no Brasil. Salvador: Editora Malê, 2015.
QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder y Clasificacion Social.*Journal of WorldSystems Research [s.l.], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2009.
SILVA, Maria Aparecida. A Lei 10.639/03 e o combate ao racismo religioso nas escolas. São Paulo: Editora Afro-Brasil, 2010.

ZUNGUEIRAS DO LUBANGO E 50 ANOS DE INDEPENDÊNCIA: O QUE IMPACTOU AS SUAS VIDAS!

Matias Eduardo Chimbalandongo
Cyntia Simioni França

INTRODUÇÃO

O Encontro Nacional da Associação Brasileira de Ensino História, que acontece de dois em dois anos, ocorre já há muito tempo. E nesta nota introdutória, vale-nos ressaltar a sua importância, promovendo a integração de professores, pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação e de toda a comunidade da ABEH, e permitindo o acesso de participantes de todos os lugares do Brasil, incluindo um angolano com colaboração forte da Professora Cyntia Simioni França, orientadora da dissertação do mestrado, com quem dedilhamos o presente texto.

Em 2025, Angola completa 50 anos de independência. Enquanto o governo preocupa-se com a comemoração dos 50 anos de independência, propusemos-nos refletir sobre quais conquistas foram alcançadas para as zungueiras do Lubango, mulheres estas que, a partir da venda ambulante, garantem a sobrevivência de suas famílias.

Inspirando-se nos aportes de autores como Walter Benjamin, Michel de Certeau, David Harvey, Aníbal Quijano, Elison Paim e França, buscamos articular memória, oralidade e decolonialidade, que foram e são chaves para acolher e compartilhar os elóquios dessas mulheres, os quais foram construídos em mônadas. Aliás, além serem agentes econômicas, essas mulheres são produtoras de conhecimento, guardiãs de memórias.

Algumas questões são aqui levantadas: diante da colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero, de que forma as zungueiras do Lubango, ao longo dos 50 anos da independência de Angola, revelam processos de resistência, exclusão e protagonismo por um reconhecimento de direito à cidade? E de que maneira a História Pública, em diálogo com uma perspectiva

decolonial, pode acolher vozes outras? E como trabalhar em sala de aula o conhecimento que advém dessas mulheres?

É a partir dessas provocações que se desenha a proposta. Compreender que ouvir elóquios dessas mulheres não é apenas um exercício acadêmico, mas também um compromisso político (Rovai, 2018)[1] e ético com a democratização da história e com a construção de novos horizontes para o futuro de Angola.

PERCURSO HISTÓRICO

A prática da **zunga**, que consiste na venda ambulante de bens de consumo, tem raízes profundas na história angolana. Em diálogo com Santos (2011), chega-nos aos ouvidos que, entre 1890 e 1930, as mulheres atuavam como peixeiras e quitandeiras, sendo reconhecidas como "mulheres de negócio". Apesar de suas transações serem de pequena escala demonstravam, já naquela época, uma sofisticada habilidade em negociar, comprar e vender.

Hoje, nas cidades angolanas depara-se, inevitavelmente, com mulheres que carregam sobre a cabeça bacias cheias de produtos para venda. Suas vozes ecoam pelo espaço urbano, oferecendo mercadorias e interpelando potenciais clientes com as duas vozes: *"Está aqui a água!", "O mano não vai comprar?", "Se me comprar, as crianças não vão dormir com fome!", "Areou, areou! Me compra só, mano!"*. Esses chamados revelam que não apenas a insistência da venda, mas também as longas jornadas de trabalho, acompanhadas de repressões e hostilização pelo governo, de acordo com as falas das zungueiras, como poderemos ler adiante.

Essa hostilização, pode ser compreendida em diálogo com Certeau (2008, apud Franco; Oliveira, 2016), ao alerta-nos que os sistemas de produção dominantes, como *o televisivo, o comercial e o urbanístico* impõem produtos e ideias aos indivíduos, tentando subtrair-lhes o direito de se posicionar, restando-lhes a submissão. Essa imposição, faz com que o indivíduo perca o direito de ser ator e autor e vire um mero receptor da produção social.

Destarte, para se evitar a hostilidade, os pesquisadores Franco e Oliveira (2016), segredam-nos ao ouvido que é preciso ouvir o que os sujeitos realmente fazem com o que lhes

[1] [...] é um campo da história que compreende posicionamento político e não se confunde este termo com partidarismo ou doutrinação, mas, responsabilidade e compromisso em relação *à **produção, divulgação e circulação sobre os acontecimentos históricos***, entendidos não mais na sua dimensão exclusiva da macro-história e nem privilégio de poucos, mais em experiência cotidiana que são valorizadas e significa a vida de "pequenos e grandes". Trata-se de "trazer a vida para dentro da história" em suas versões, de forma mais múltipla possível, fugindo dos "perigos de uma única história" (Rovai, 2018, p. 186 – grifo meu).

é imposto. Ou seja, é necessário compreender os usos pelo ponto de vista dos praticantes que não produzem diretamente tais sistemas de dominação.

Porém, mediante uma leitura aos textos de Thompson (1981), não podemos esquecer que onde há dominação existe resistência. Mediante o entendimento embebido do texto de Franco e Oliveira (2016) ressalta-se que, entre a imposição e a resistência, ocorrem diversas violências: física, simbólica, psicológica, moral, de trabalho, econômica, de insegurança e social. Por conta disso, ocorre o aumento da tensão na relação com o poder público que detém todo o aparato administrativo (até bélico) contra um povo desprovido desses recursos, como podemos ler no fragmento 1:

Fragmento 1 – "Os fiscais nos batem"

> *"Os fiscais nos perseguem e agridem-nos fisicamente. Há situações em que algumas zungueiras reagem e também os enfrentam. Diante dessa violência, algumas zungueiras, tomadas pela ira, resistem e chegam a agredir os fiscais. É possível observar mães com crianças ao colo ou às costas sendo alvo dessas perseguições ou dessas lutas." (Lundjindi, roda de conversa, julho de 2023).*

Esse duelo (imposição *versus* resistência) provoca a consciência de sujeição às medidas não negociadas e de intimidação legitimada pela força, provocando uma cidadania fragilizada. Nisto, a falta de diálogo e mecanismos de negociação colectiva, demonstram os traços de um poder autoritário, assim como a ausência de soluções democráticas (Telo, 2021). E esses sinais (**intimidação – imposição - resistência- o uso da força-cidadania fragilizada- medidas não consertadas)** são lidos no fragmento 1.

POR QUE DESSE CONFLITO PROLONGADO?

As organizações de atores sociais (zungueiras) tecem "outro" modo de ocupar e produzir a cidade. E o governo disciplina o território (elaboração de leis), que, em muitas vezes, se contrapõe aos que se auto-organizaram para enfrentar as vicissitudes da vida e outras intempéries e ressignificam a cidade de acordo com seus anseios por meios de várias estratégias. E o fazem por considerarem que as leis beneficiam simplesmente a elite ou os capitalistas exacerbados, onde alguns grupos "vulnerabilizados acabaram por ser duplamente afetados, com maior destaque as zungueiras cujo direito de vender a cidade lhes é vetado e procuram as estratégias para darem cobro as regras disciplinares do Estado. Aqui encontramos respaldo em

Vedovato (2021), que indica ser a cidade um lugar de oportunidades para quase todos, apesar de alguns proibirem os outros de atuarem nela como podemos ouvir e ler nas mônadas 2 e 3.

Fragmento 2: Corro, pego a bacia, o bebê e fujo

> *A maior nossa preocupação reside na presença constante da polícia e dos fiscais, que nos perseguem diariamente. Quando chega o momento da fuga, sou compelida a carregar simultaneamente a bacia e o bebê, enquanto corro em busca de proteção. Nesse processo, a polícia avança e destrói os nossos meios de subsistência, pisando sobre as mercadorias com as motorizadas* ***(Nguendalelie, julho de 2023, roda de conversa).***

Fragmento 3: A polícia e os fiscais nos perseguem

> *A perseguição policial e fiscal é incessante meu filho. Para conseguir vender na cidade, muitas vezes sou obrigada a carregar as mercadorias às costas, como se fossem um filho. A proibição recai apenas sobre a venda no espaço urbano, que, paradoxalmente, é o lugar onde se encontra a clientela necessária para a sobrevivência* ***(Candimba, julho de 2023, roda de conversa).***

Mesmo com a rejeição, Lubango foi e tem sido uma porta de entrada para Zungueiras, como podemos ouvir nos fragmentos 4 e 5

Fragmento 4: É onde cuidamos dos nossos filhos

> *Este espaço urbano é também o lugar onde cumprimos a responsabilidade de cuidar dos filhos. Sou mãe de quatro crianças que frequentam a escola, e com a chegada do período de pagamento das propinas, a gestão dos rendimentos torna-se vital: do pouco que se ganha, é necessário reservar uma parte para assegurar a continuidade dos estudos* ***(Jamba, julho de 2023, roda de conversa).***

Apesar da zunga existir desde já 1890-1930, recorrendo a estudos anteriores a Santos, com destaque em Lopes (2004), percebe-se que a zunga ganha maior consistência a partir do ano de 1992, momento em que algumas pessoas fugiram das zonas rurais para as cidades, devido à guerra civil.

Mas, Telo (2021), desconstrói o pensamento, que o problema das zungueiras, associado à economia informal, tem relação com a "história econômica e social da pós-independência, marcada por crises econômicas e sociais". Para ela, a guerra civil só agravou o que já não estava bem, de modo que:

> Com o advento da independência do país em 1975, a realidade da maioria das mulheres não teve alterações consideráveis tanto em termos de acesso ao ensino formal como de oportunidades de emprego formal, reconhecidas as pessoas com alguma formação/experiência ou com influência no partido no poder, na sua maioria homens residentes nas grandes cidades (Telo, 2021, p.16).

Outra pesquisa importante mencionar é a de Hodges (2003), sobretudo quando afirma que:

> Em virtude do declínio do setor formal da economia e a consequente queda de salários da Administração Pública, grande parte da população urbana depende, para sobreviver, de empregos e rendimentos no setor informal. Uma área que começou a se desenvolver em meados da década de 1980, sob a forma de economia clandestina no tempo do planejamento centralizado", marxista-leninista. Proliferou-se nos anos 1990, tornando-se a principal fonte de emprego para a força de trabalho urbana, suburbana e periférica em rápida/constante expansão (Apud Telo, 2021, p.16).

Corroborando com essa perspectiva de Telo, Ferraz &Mateus Leandro (1992), indicam que a zunga (informalidade[2]) se agudiza até aos dias de hoje (Ferraz & Leandro, 2023, p. 5).

Ocorre que essa atividade representa a realidade em Angola, onde, em cada dez pessoas empregadas, oito pertence ao setor informal, de acordo com estudos realizados por PNUD e OIT, em 2023[3], os quais deram visibilidade a mais de 11 mil zungueiras, taxistas e outros trabalhadores informais.

O mesmo estudo indica que, para se conhecer melhor a situação e as soluções, no sentido de promover uma transição mais inclusiva da economia informal para a formal, é necessário um diálogo social como chave de ouro para o desenho de políticas mais inclusivas (PNUD; OIT, 2023).

SOMENTE A GUERRA CIVIL CATALISADORA DA CONCENTRAÇÃO DA POPULAÇÃO NAS PRINCIPAIS CIDADES VERSUS ZUNGA?

A guerra civil ocorreu entre 1974-2002 e também foi antecedida por outra guerra conhecida por guerra de independência: a guerra de luta pela independência (1961-1974) e a guerra civil Angola (1975-2002).

A luta armada para a independência de Angola envolveu três partidos políticos: FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), todas com viés calcado na luta contra o colonizador português.

---

[2] Para os capitalistas e aos que perseguem a urbanidade, essa atividade é denominada como informal. Mas, na visão das praticantes desse trabalho, é uma oportunidade de trabalho. Essa ideia de "agudizar" tem relação com o aumento da procura pelo mesmo serviço, pois já era praticado antes de 1992, em formato de quitandas (Lopes, 2004).

[3] Discurso do representante residente do PNUD (apresentação do estudo da economia informal. INE, auditório. 8 de junho de 2023, 09h00.

O fracasso do Acordo de Alvor, a partir de 1975 ou após a independência, lançou dois movimentos políticos para uma guerra-civil: o MPLA e a UNITA, destruindo infraestruturas do país, aumentando o número de vítimas angolanas. E em 31 maio de 1991 os presidentes dos dois partidos assinaram um acordo de Paz de Bicesse, que levou ao imediato cessar-fogo e previa para setembro do ano de 1992 a realização de eleições presidenciais e legislativas.

Entre a data de celebração dos Acordos até a realização das primeiras eleições angolanas (que tiveram lugar entre os dias 29 e 30 de setembro de 1992), passaram-se 16 meses. Durante esse período, conhecido como "pequena paz" ou "falsa paz", houve uma reanimação comercial e social. Mesmo assim, o medo se fazia sentir face a uma paz incerta e melindrosa, como indicam Paim e Luz (2021). Daí Lopes (2004), e Santos (2011), definirem o ano de 1992 como o marco de muitas pessoas se deslocaram para a cidade, à procura de segurança, aproveitando o momento de relativa estabilidade política. Foi neste período que se conheceu o êxodo rural que não durou muito tempo e voltou a reacender a guerra, que terminou em 2002.

Félix (2018) e Costa (2020), asseveram que, apesar de a guerra ter terminado em 2002, já passaram 23 anos, mas o problema continua; por isso ela não pode ser considerada o fator principal da presença das mulheres zungueiras nas cidades. Telo (2021, p.17), amplia a discussão, ao fundamentar que Angola conheceu "um histórico de desigualdade social gritante no país, no qual um dos grupos foram vulnerabilizados e as mulheres foram duplamente afetadas".

Os dados do Censo de 2014 revelam que, nesse ano, Angola tinha uma população de 25.789.024, da qual, 13.289.983 era feminina (número maior), o que correspondia a 52%, em comparação à população masculina de 124.99.041, a qual correspondia a 48% do total. Do ponto de vista de viuvez, havia no país cerca de 46.3941 de mulheres nessa condição contra 59.154 de viúvos.

Diante desse cenário, a pergunta que não se cala é: se em 2014, o número maior de habitantes era composto por mulheres, qual era a taxa de empregabilidade formal e informal até esse ano? E como ficou essa taxa após esse período? Os dados do censo de 2014 revelam que a taxa de empregabilidade formal e informal era de 46, 6% para homens e 34,1% para as mulheres.

Em suma, de 2014 a 2025, o cenário de empregabilidade aumentou para as mulheres?

E durante os 50 anos de independência o que aconteceu nas vidas delas diante das políticas públicas? Eis as suas falas:

Fragmento 5 – Nunca nos deu apoio

> *Nunca recebemos qualquer tipo de apoio, embora o desejássemos.* (***Ukuandjetu, 2023 de julho*** *em roda de conversa).*

Fragmento 6 – Faltar na caula[4], falta comida para as crianças

> *Até hoje não recebemos apoio das políticas públicas, nunca fomos chamadas pelo governo para dialogar sobre a nossa situação e não conhecemos nenhuma lei que nos defenda. Por duas vezes passaram com o carro a convocar reunião na Marivel, mas eu não tive como ir. De manhã, tenho de ir caular, e quando volto já é depois das 10h. Se falto na caula, falta também a comida para os meus filhos* ***(Jamba, julho de 2023, em roda de conversa)****.*

O MPLA diz nas suas narrativas que sempre esteve ao lado do povo e pronto para resolver seus problemas, porém, o que ouvimos das zungueiras é que elas estão excluídas dos benefícios do Estado, não contando inclusive com representação na Assembleia Nacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E ANSEIOS

A zunga por ser um trabalho exercido predominantemente por mulheres, procuramos ter as primeiras explicações a partir do mundo acadêmico, para se perceber como as universidades estudam e analisam o assunto, de modo a encontrar brechas para a inserção daquela história negada pela oficial (a do pós-colonial).

Não pretendemos, com isso, trazer uma história contra os discursos já postos, mas fazer aparecer nela o "outro" que ficou apagado ou excluído pelas prioridades das políticas públicas de Angola. Trata-se de um exercício que pode ser feito a partir da escuta das falas das zungueiras, buscando compreender se elas são subalternizadas ou não, sabendo que têm boca para falar, como lemos e veremos ao longo do texto.

Para tal, fizemos um levantamento de artigos, dissertações e teses, começando, por Lubango que tem as seguintes escolas/Universidades: Instituto Superior Independente (ISPI), Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango (ISPEL), Instituto Superior Católico do Lubango (ISUCAL), Instituto Superior Gregório Semedo (ISGS), Instituto Superior Politécnico Tundavala (ISP-Tundavala), Universidade Evangélica Sinodal de Angola (UESA) Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla) e a Universidade Mandume Ya-Ndemufayo e outras.

[4] Usado quando alguém faz compras em um armazém, supermercado ou outro lugar, para posteriormente revender os produtos e lucrar com o negócio.

Esse levantamento obedeceu aos descritores: Zungueiras; Zungueiras da Cidade do Lubango, cujo horizonte temporal foi de 2010 – 2023, porém, vale ressaltar que não encontramos nenhuma pesquisa realizada pelos alunos dessas instituição do Ensino Superior de Lubango.

Para se ter um panorama ao nível de Angola e internacional, usamos os mesmos descritores no Google: Zungueiras; Zungueiras da Cidade do Lubango, identificamos os seguintes autores: Santos, 2011; Monteiro, 2012; Queiroz, 2016; Félix, 2018; **Costa, 2020; Santos, 2020;** André e Luz, 2022; Ferraz e Leandro, 2023 e Ernesto e Capilo, 2023. Revistos em pormenores os seus textos, percebeu-se os autores estudaram nas Universidades fora de Angola e todas pesquisas tinham como local de pesquisa a cidade de Luanda. E no caso de Lubango, só identificamos o artigo de Felizardo Tchiengo Bartolomeu Costa. Dinâmicas Psicossociais do Trabalho das Zungueiras Angolanas (2020).

Do ponto de vista temporal, em diálogo com Santos (2011), identificamos que a primeira pesquisa data o ano de 2004, dois anos depois do fim da guerra civil em Angola, uma pesquisa levada a cabo por Lopes em 2004.

O fato é que tanto os pesquisadores quanto nós temos algo em comum: as zungueiras. Porém, o que nos diferencia é o lugar, a perspectiva da pesquisa, pois as zungueiras não foram tidas como objetos de pesquisa, mas sim como protagonistas. Por isso, já nas primeiras páginas estão algumas falas das zungueiras a dialogarem com o texto. Além do mais, Beaud e Wiber (2007) vaticinam que as pesquisas do campo não devem ser relatadas às rodas, mas sim, devem construir o corpo do texto. Outro elemento que nos diferencia dos outros pesquisadores é a metodologia **monadológica** de escrita desses elóquios das zungueiras. Essa abordagem participativa e sensível não só promove uma compreensão profunda das zungueiras e sua realidade (estando no lugar do outro), mas também destaca a importância de uma pesquisa eticamente responsável em contextos sociais complexos.

Não é a nossa intenção defender as zungueiras. Mas entendemos que com elas, fica ampliada a produção historiográfica de Angola, onde as suas vozes possam se fazer presente. E mediante o conflito entre elas e o governo, o nosso posicionamento é: pautar por uma escuta sensível dessas mulheres, é uma porta aberta para a concertação dos problemas delas com a participação das mesmas.

Assim, mediante perspectiva monadológica[5], captamos a totalidade na singularidade, ousamos ouvir e mergulhar nas percepções mais miúdas das histórias de zungueiras como podemos conferir nas mônadas nas páginas anteriores.

UM PASSAR BREVE SOBRE DECOLONIALIDADE

Ao longo das falas das zungueiras, percebe-se que o percurso histórico da independência de 1975, embora tenha significado a ruptura formal com o domínio colonial português, não representou para essas mulheres uma libertação concreta das estruturas de exclusão. Pelo contrário, a guerra civil, a urbanização desordenada e o colapso da economia formal empurraram grande parte da população para a informalidade, sendo as mulheres as principais responsáveis por sustentar suas famílias. Para elas, a luta por liberdade permanece inacabada.

E as vozes das zungueiras, apontam para um Estado que não dialoga, mas reprime. E há urgência de políticas públicas que apoiem as zungueiras, em vez de afastá-las das áreas urbanas, mas oferecer-lhes melhores oportunidades de emprego. Esse enfoque não apenas as dignifica, mas também promove a inclusão social e o desenvolvimento econômico sustentável

Nesse sentido, as reflexões de Certeau, Harvey, Quijano e Benjamin ajudam a compreender como o poder opera pela marginalização e pelo silenciamento do "outro", ao mesmo tempo em que abrem possibilidades para se pensar alternativas baseadas na escuta.

Telo (2021), assevera que, durante o seu doutorado, não conseguiu ler textos que falassem da história das mulheres trabalhadoras do mercado, sobretudo no informal. Assim, ela percebeu que há continuidade do projeto colonial iniciado no século XV, revelando a colonialidade do poder, do ser, do gênero e do saber.

A **colonialidade do poder**, conceito formulado por Aníbal Quijano (1989), classifica os sujeitos segundo hierarquias raciais e sexuais, distribuindo as identidades sociais em superiores e inferiores (Paim & França, 2023). Em Angola, partidos políticos, líderes militares e setores do Estado ainda operam sob essa lógica, restringindo a plena cidadania a determinados grupos, sem providenciar-lhes aquilo melhor do que é proibido.

A **colonialidade do ser** se manifesta na negação da existência legítima dos sujeitos subalternizados, reforçada por práticas religiosas e partidárias que desqualificam modos de vida considerados "não civilizados" (Paim & França, 2023, p.101). Isso alimenta o conflito entre os

[5] *mônadas"*- que são "miniaturas que podem ter a força de um relâmpago, nas quais a ideia de totalidade se acha presente" (França, 2015, p.30).

“urbanistas”, que se vêem como representantes da ordem e da modernidade, e os “não urbanistas”, como as zungueiras que também reivindicam o direito à cidade .

E a **colonialidade do saber** evidencia-se, especialmente nos sistemas educativos (em todos os níveis de ensino e em todas as idades) o enfoque em conhecimentos e ciências pautadas na modernidade e racionalidade eurocêntrica, sem desprimor do mesmo. O projeto ideológico em Angola é encabeçado pelas escolas (superiores e ou não) e igrejas cristãs-90% delas têm nomes europeus e seus praticantes utilizam múltiplas estratégias para naturalizar e internalizar pensamento, história e patrimônio único, tudo em nome do modelo racional, moderno, como pontua Ballestrin (2013), firmando-se como os únicos que sabem e únicos que vão para o céu.

Das três dimensões da colonialidade, este artigo se dedica especialmente a entrelaçar o diálogo com a colonialidade do poder, onde se verifica a conflitualidade entre as zungueiras e o governo. Neste ínterim, Mignolo (2010, p.10), provoca-nos ao afirmar: “o conceito de colonialidade foi estendido para outros âmbitos que não só o do poder”. Mas, como indica Ballestrin (2013), sua estrutura é complexa, composta por níveis entrelaçados que adentram o controle de economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero, sexualidade e subjetividade e do conhecimento.

Mediante as várias imposições de colonialidade, sobretudo a do **poder**, a zungueiras, inconformadas, romperam as barreiras, acedendo ao espaço público, através da venda nas ruas, de casa em casa, e nos mercados informais das principais cidades urbanas (Telo 2011). Porém, deparam-se connosco – os urbanistas – pelos quais são criminalizadas, perseguidas por fiscais e rejeitadas por serem consideradas presença indesejável na cidade, um atentado contra a estética que persegue os ideais urbanísticos, como indicam (Costa, 2020; Benjamin,1986).

Em resposta a essas exclusões, as zungueiras reinventam-se, ocupando o espaço público regulado e excludente com suas práticas comerciais, afirmando o que Harvey (2012) denomina 'direito à cidade' — não apenas o direito de ter acesso aos espaços urbanos, mas também de reinventá-los a partir de práticas populares e cotidianas. Nesse sentido, a zunga revela-se não apenas como economia de subsistência, mas também como ato político de resistência e reconfiguração da vida urbana.

As zungueiras resistem na zunga, que se constitui como uma estratégia fundamental de sobrevivência e de empoderamento feminino. Para Ferraz & Leandro (1992), trata-se de uma prática que garante autonomia econômica às mulheres, ainda que o governo a tenha historicamente associado à informalidade e à ilegalidade (Telo, 2021).

Frente a essa forma de colonialidade de **poder** é necessário avançar com projeto de **decolonialidade**, que exige uma crítica revolucionária às estruturas sociais e políticas herdadas do colonialismo e mantidas no presente e reescrever essa história, incluindo os saberes e experiências dessas mulheres, é condição fundamental para a construção de uma Angola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta reflexão, as falas das zungueiras revelam, de modo contundente, a tensão estrutural entre repressão e resistência que marca o cotidiano das zungueiras no Lubango. Com isso, as zungueiras invocam a questão do respeito por parte do governo para com elas.

O gesto de correr com a bacia e o bebê (Fragmento 2), ou de carregar mercadorias às costas como se fosse uma criança (Fragmento 3), representa estratégias de trabalho. Nesse sentido, tal prática remete ao que Spivak (2010) denomina a subalternidade, marcada pela tentativa de silenciamento das vozes que habitam as margens.

Por outro lado, os fragmentos também revelam a centralidade da zunga no sustento da vida (Fragmentos 4 e 5). A atividade garante a continuidade dos estudos dos filhos, o pagamento das propinas escolares e a subsistência da família em contextos de precariedade. Trata-se de uma prática que, ao mesmo tempo em que é reprimida, sustenta dimensões fundamentais da economia urbana e do tecido social. Aqui se pode ler, com Certeau (2008), a emergência das **táticas dos praticantes**, isto é, modos criativos de ocupar e ressignificar o espaço que lhes é negado.

De outro modo, as falas deixam claro que a proibição da zunga na cidade é inviável (Fragmento 5). O trabalho com pequenos valores — insuficientes para o investimento em uma barraca fixa — mostra que o comércio ambulante é não apenas uma opção, mas uma condição de existência.

Assim, os fragmentos, tomados em conjunto, desvelam um cenário em que as zungueiras, embora submetidas à violência institucional e social, constroem cotidianamente práticas de resistência, reconfiguram os sentidos da cidade e se afirmam como protagonistas de uma luta por reconhecimento, memória e direito à cidade. Entre a repressão estatal, a violência institucional e as dificuldades estruturais, as zungueiras reinventam modos de sobrevivência, ocupam os espaços urbanos e afirmam sua presença como sujeito histórico.

É nesse movimento que se revela a força da zungueira de sua atuação política, ainda que não formalizada em partidos ou associações. O simples ato de permanecer na cidade, de recusar a invisibilidade, já constitui um gesto de resistência, numa altura em que, as políticas públicas, entretanto, continuam a reproduzir lógicas coloniais de exclusão e controle, tratando a economia informal como ilegalidade e não como parte constitutiva da vida urbana.

Portanto, é essencial que as políticas públicas sejam formuladas para integrar e valorizar seu trabalho. Isso pode ser feito fornecendo-lhes acesso a recursos, capacitação e melhores condições de trabalho, através de uma abordagem inclusiva e humanitária, pois, um número maior de mulheres adotou a zunga como alternativa principal, para darem respostas aos problemas de empregabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Aurea Bianca Vasconcelos; LUZ, Vera Santana. Comércio informal, identidade e direito: o caso das zungueiras de Luanda. **Labor & Eng.**, Campinas, SP, v.16, 1-18, e022007, 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp. 89-117.

BEAUD Stéphane; WEBER Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: Produzir e analisar dados etnográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2330. Acesso em: 12.4.2022

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: 3. ed. V. 1., São Paulo: Brasiliense, 1985, pp.197-221. (Obras Escolhidas).

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 3. ed. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985, pp.197-221. (Obras Escolhidas).

BITTENCOURT, Marcelo. As eleições angolanas de 1992. **Revista TEL**, Irati, v. 7, n.2, p. 170-192, jul. /dez. 2016.

CENSO. Resultados Definitivos Recenseamento Geral Da População E Habitação – 2014

COSTA, Felizardo Tchiengo Bartolomeu. Dinâmicas Psicossociais do Trabalho das Zungueiras Angolanas. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 11, n. 1, p. 03, 19, 2020.

ERNESTO, Alexandre; CAPILO, Gorete. **A Economia Informal em Angola:** Caracterização do Trabalhador Informal. 2018. Disponível em: https://dw.angonet.org/wp-content/uploads/ernesto_a._capilo_g._2016_economia_informal_em_angola_-_osisa.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2022

FÉLIX, Indira Lazarine Catoto Monteiro. **Os significados da Zunga na voz das mulheres em Luanda**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. II Simpósio Internacional sobre Estados, Sociedade e Políticas Públicas. (20, 21 e 22 de junho de 2018)

FERRAZ, Esperança Madalena Luieca; LEANDRO, Gracieth de Sousa Mateus. As zungueiras-pequenas empreendedoras: uma estratégia de empoderamento das mulheres nas zonas suburbanas e urbanas. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 9, n. 4, p. 12968–12978, 2023. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/58698. Acesso em: 19 mar. 2024.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as narrativas docentes:** dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2015.

FRANCO, Bárbara Lopes; OLIVEIRA, Josiane. As Práticas de Constituição dos Espaços Organizacionais e dos Espaços das Cidades: Contribuições de Michel de Certeau aos Estudos

Organizacionais. **IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais** – Porto Alegre, RS, Brasil, 19 a 21 de outubro de 2016. Disponível em https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/viewFile/24/16. Acesso em: 23 de setembro de 2023

HARVEY, David. Cidades Rebeldes: Do direito à cidade à revolução urbana. Martins Fontes, São Paulo, 2014. In: HARVEY, David. **Condição Pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola,, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4771761. Acesso em: 12 de jan. 2024

LOPES, C. M. Cadongueiros, kinguilas, roboteiros e zungueiros uma digressão pela economia informal de Luanda. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, 2004

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo (2010).

MONTEIRO, Indira Lazarine Catoto. **Modos de vida e de trabalho daș mulheres zungueiras em Luanda. Dissertação.** Programa de Pós-Graduação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2012).

PAIM Elison Antonio; FRANÇA, Cyntia Simioni. Lugares de viver, ensinar, aprender e fazer história pública: Entre o colonial que deshumaniza e o decolonial prenhe de possibilidades. In: PAIM Elison Antonio; FRANÇA, Cyntia Simioni ; PERREIRA, Márcio José. História Pública: entre conceitos, lugares e experiências. –Maringá/PR: Edições Diálogos; Rio de Janeiro/RJ: ProfHistória, 2023, pp.98-125.Disponível emhttps://www.academia.edu/109623917/Histo_ria_Pu_blica_entre_conceitos_lugares_e_experie_ncias_ISBN_978_65_00_86846_3. Acesso em: 24 de março de 2024

PAIM, Elison Antonio; LUIS, Solange. Tempos, espaços e memórias de guerra: diálogos com professores na província da Huíla em Angola. **Cadernos CIMEAC- UFTM** | Uberaba /MG . v.11. p.112-138, 2021.

QUEIROZ, Lais Helena Custodio Rodrigues de. **Entre legados coloniais e agências**: as zungueiras na produção do espaço urbano de Luanda. Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (2016). Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23052/1/2016_La%C3%ADsHelenaCust%C3%B3dioRodriguesdeQueiroz.pdf. Acesso em 16 out. 2023.

ROVAI, Marta Gouveia. de O. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ROVAI, Marta Gouveia. de O; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (Orgs.). **História pública em debate:** patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SANTOS, Orlando. Mamãs quitandeiras, kínguilas e zungueiras: trajetórias femininas e quotidianas de comerciantes de rua em Luanda. **Revista Angolana de Sociologia** [Online], 8 | 2011. Disponível em: https://journals.openedition.org/ras/pdf/510. Acesso em: 12 fev. 2023.

TELO, Florita Cuhanga António. Mulheres e o comércio (informal) em Luanda: um olhar para além da crise pandêmica de Covid19. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21 (edição especial), pp. 13-24, 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro RJ: Zahar, 1981

VEDOVATO, Fabio. (Com.). **Partilhando memórias de experiências de professores na interface com os Patrimônios Culturais.** Programa de Pós-Graduação em História Pública – Mestrado. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, ano 2021. Disponível em: https://ppghp.unespar.edu.br/editais/trabalhos-de-conclusao/dissertacoes/dissertacao-ppghp-fabio-vedovato.pdf. Acesso em: 12 de dez.2023

ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A HISTÓRIA LOCAL NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Marli Batista Basseto[1]
Cyntia Simioni França[2]

INTRODUÇÃO

> A condição mais importante de todos, porém, é saber renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo é preciso saber esquecer o seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se à escuta (Hampâté Bâ,2010, p. 212).

Vivemos tempos de crise e desvalorização da educação na era da informação, com a implementação de plataformas no processo de ensino, que se utilizam da escrita da história como mero produto de consumo cultural (Benjamin, 1985), apartando os sujeitos do processo de produção e escrita da sua própria história. Neste cenário, a escuta se faz ausente nas práticas pedagógicas, que se tornam individualizadas e tecnicistas. Compreendemos, segundo a teoria benjaminiana, que a história é aquela que menos se afasta da narrativa de quem vivenciou a experiência e que exige um estado de distensão, que se torna cada vez mais raro, e a arte de contar histórias cada vez mais esquecida. É nesse sentido que buscamos entrecruzar saberes, abrindo brechas para pensar, escutar e produzir conhecimento histórico numa era em que o avanço da modernidade capitalista esfacela as relações sociais, trazendo os sujeitos da pesquisa, no caso os estudantes da Educação Básica no Paraná em uma escola do campo, para narrarem suas histórias e experiências vividas na relação com o lugar onde moram, rompendo as barreiras do currículo para escrever a história local de forma dialógica e coletiva.

É por entender que é possível produzir conhecimento e valorizar práticas culturais contra-hegemônicas que partilhamos um relato de experiência docente sobre a história local na

[1] Mestra em História. Docente da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. marli.basseto@escola.pr.gov.br.
[2] Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Paraná. cyntiasimioni@yahoo.com.br.

perspectiva decolonial tecida na sala de aula, um espaço fértil para as trocas de saberes (profissionais, experienciais, pedagógicos, historiográficos) que se entrelaçam e dão lugares para que as experiências tanto dos estudantes como dos professores sejam ressignificadas (França, 2020).

PESQUISA E ENSINO

Desenvolvemos durante a pesquisa intitulada "Aparecida do Oeste: memórias e narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem"[3] no programa de mestrado em História Pública na UNESPAR – *campus* de Campo Mourão, práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos discentes, entrecruzando seus saberes e fazeres ampliados para além dos muros da escola. Propomos no transcorrer das aulas, refletir sobre as experiências vividas pelos estudantes na relação com o lugar onde vivem pela via da rememoração, tendo como mote de reflexão a História Local, fundamentada no aporte teórico metodológico de Walter Benjamin (1985). Ousamos escutar os estudantes do Colégio Estadual do Campo Almirante Tamandaré, localizado no Distrito de Aparecida do Oeste, interior do estado do Paraná, em uma região rural para conhecer seus saberes e práticas culturais do cotidiano.

Entendemos que as manifestações culturais trazidas na pesquisa, são as diferentes linguagens populares dos diferentes sujeitos que se apresentam como fator de identidade de grupos e indivíduos em diferentes tempos e espaços, não devendo ser tratadas como folclore, mas como um importante elemento na formação identitária de uma comunidade.

Deste modo, a leitura da cidade pode ser vista como afirmação de identidade(s) na (re)construção da história local, social, cultural e econômica de uma comunidade, respeitando a pluralidade sociocultural no espaço escolar. Por isso, investimos numa metodologia composta por movimentos reflexivos que entrecruzam experiências vividas e história local por meio das memórias dos estudantes expressas em narrativas escritas e iconográficas, tecidas por relações dialógicas, coletivas e colaborativas. Apresentamos este relato, pois entendemos a sala de aula como um espaço potente para desenvolver práticas na produção de conhecimento que valorize as manifestações culturais e saberes de estudantes do campo, que têm suas vozes emudecidas e muitas vezes colocadas à margem da sociedade. É nesse sentido que trabalhamos numa

[3]BASSETO, Marli Batista. **Aparecida do Oeste:** memórias e narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem. 2022. 83 f. Dissertação (Mestrado em História Pública) - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campo Mourão, 2022. Disponível em: https://ppghp.unespar.edu.br/editais/trabalhos-de-conclusao/dissertacoes/turma-2020-2022/dissertacao-ppghp-marli-batista-basseto.pdf. Acesso em: 8 dez. 2025.

perspectiva decolonial (Ballestrin, 2013; Paim; Araújo, 2021; Walsh, 2009) para trazer à tona saberes e narrativas outras a contrapelo das tendências dominantes.

Destacamos neste texto, a importância da linguagem narrativa como modo de produção de conhecimento histórico-educacional na (re)construção da história local, trazendo para o espaço da sala de aula as experiências dos estudantes que foram protagonistas da pesquisa, se envolveram e compartilharam seus saberes contribuindo para práticas pedagógicas que nos permitam cartografar novas perspectivas de mundo (Miranda; Paim; Araújo, 2022). Buscamos em práticas de rememoração entrecruzar as experiências vividas e história local por meio de suas memórias expressas em narrativas escritas e iconográficas, tecidas por relações dialógicas, coletivas e colaborativas, produzir uma escrita a contrapelo, como nos instiga Walter Benjamin (1985), para mostrar que as histórias menores têm importância, que a história de cada estudante importa, a história do lugar onde eles vivem importam.

As histórias muitas vezes foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar, humanizar e transformar (Adichie, 2019). Essa pesquisa é um convite à reinvenção do ensino de história, a uma prática educativa que faça sentido e possibilite aos estudantes se reconhecerem como sujeitos ativos desse processo, e um reforço na compreensão de que toda história importa e só pode ser narrada por quem a experiencia. Para tanto, é fundamental pensar a formação docente numa perspectiva decolonial para "resistir e re-existir", como nos propõe Catherine Walsh (2009). Precisamos decolonizar os saberes para avançar na conquista de direitos sociais seja no campo ou na cidade.

Propor uma educação decolonial não anula o conhecimento histórico, mas propõe romper com a dicotomização do conhecimento e não desqualificar nenhum saber. Jorge Larossa (2002), convida-nos a pensar a educação a partir do par experiência/sentido que recorre a memória benjaminiana como instrumento de luta e um campo prenhe de possibilidades. É nessa intenção que desenvolvemos uma pesquisa pelo viés da autoridade compartilhada (Frisch, 2016) envolvendo alma, olho e ouvido distendido para escutar as experiências sensíveis que são narradas.

DESENVOLVIMENTO

Como afirma o professor Elison Paim (2025), pesquisamos para pensar pra vida, para criar possibilidades de vida, e nós professores da educação básica encontramos na sala de aula a riqueza da diversidade a ser aproveitada para catalisar experiências que tornem o cotidiano

escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão (Moreira; Candau, 2003). Para colocar em ação a pesquisa, foram construídos 9 ateliês com os estudantes. Focalizamos a imagem do professor e do estudante como artífices de uma arte especial que corresponde a uma maneira de vida; é a arte de fazer algo existir, de encorajar, envolver, não apenas tornar algo conhecido, mas criar possibilidades de vida, pois a escola é um lugar público onde algo pode acontecer (Masschelein; Simons, 2014, p. 86-88).

Propomo-nos a romper com o "sempre igual" (Benjamin, 1985), compreendendo o tempo no seu entrecruzamento e na sua descontinuidade, enxergando o passado como algo que pode ser ressignificado no presente. Cada estudante, na sua singularidade, com sua história, tradição, experiências do modo de viver no campo, possibilitou a troca de saberes escolares e populares. Ser sujeito da história tem como tarefa tornar presente o tempo escondido sob as ruínas da história universal, uma vez que "a história é o objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agoras'" (Benjamin, 1987, p. 229). Compreender a história como movimento permitiu que tempos diferentes fossem percebidos na cidade durante as andanças dos estudantes, revelando a diversidade cultural, pois "a arte de ir ao encontro de alguém produz conhecimento recíproco entre as pessoas que se movem em nosso novo mundo e nos ajuda a imaginar, com elas, uma outra maneira de habitá-lo" (Careri, 2017).

Ao entrecruzar as relações, Walter Benjamin (1985) tece fortes críticas à modernidade capitalista, maquínica, que transforma a vida dos sujeitos num viver marcado pelo tempo do relógio, individualista que esfacela as relações sociais e produz perda das experiências. É preciso considerar que, durante a aula de história, é necessário que o conhecimento histórico seja problematizado com os estudantes a partir da sua realidade. Consideramos ser fundamental um ensino de história que estimule os estudantes a se situar historicamente, conhecendo as relações espaço temporais e sociais. Desse modo, compreendemos a produção de conhecimento histórico-educacional que traz como mote de reflexão a história local, uma contribuição para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos no lugar em que vivem e a possibilidade de eles perceberem suas práticas culturais como resultado de um fazer que é coletivo, proporcionando o fortalecimento das relações sociais, do sentimento de pertencimento e identidade no diálogo com as memórias dos estudantes, dos seus familiares e comunidade.

Destacamos nessa produção como aporte teórico-metodológico o pensamento do filósofo alemão, Walter Benjamin (1985), especialmente em relação a sua acepção de memória, história, tempo, narrativa e experiência. Benjamin (1987) entende a cidade como um espaço

limiar, potencializador do pensar e viver o tempo, o espaço e relações humanas, em sua pluralidade e polifonia. Segundo o autor, é na experiência com a cidade, com a passagem do tempo, que estabelecemos os sentidos de pertencimento e identidade. Acredito que os caminhos teórico-metodológicos propostos por Walter Benjamin através de práticas de rememoração nos inspiram a pensar no ensino de história como uma possibilidade de tecer os fios entre lugares e experiências vividas na produção de conhecimento histórico-educacional, como possibilidade para construir uma historiografia a contrapelo da dominante, mas para isso "é preciso recolher fios, fragmentos, narrativas dos sujeitos situados no espaço e tempo na relação com o lugar onde vivem, com práticas capazes de potencializar novas propostas é abordagens no ensino da história" (Fortuna; Galzereani, 2015, p. 44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início das produções dos ateliês, ocorreu de forma remota, estávamos com as aulas on-line por causa da pandemia. Isso dificultou um pouco o processo, uma vez que como eu não conhecia os estudantes pessoalmente, estabelecer um vínculo de confiança para que eles pudessem me contar sobre suas experiências vividas levou um tempo. Algumas atividades tiveram que ser reelaboradas quando voltamos para o presencial, para que fizessem sentido. Estar de volta na sala de aula mudou nossa relação, que saltou dos desencontros para um encontro afetivo, significativo e colaborativo que resultou na singularidade de cada ateliê. (Re)construímos com os alunos a história local, no diálogo com as suas memórias compartilhadas em rodas de conversas numa mostra cultural na/para escola e comunidade.

A exposição cultural realizada na escola do campo contemplou a tecitura de práticas pedagógicas realizadas durante as aulas de história sobre a história local na perspectiva decolonial, tendo como meio a memória dos estudantes na relação com o lugar onde vivem, expressas em narrativas orais, escritas e iconográficas como possibilidade de produzir conhecimentos histórico-educacionais pela via da autoridade compartilhada (Frisch, 2016). Nesse contexto, entendemos que as memórias configuram formas de pertencimento à cidade em suas singularidades, perpassadas pelas relações sociais, e, ao mesmo tempo, deixam brechas para que visualizemos o mundo moderno (Galzerani, 2001) e o escovemos a contrapelo.

A Mostra Cultural foi tecida com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental Final do Colégio Estadual do Campo Almirante Tamandaré, localizado no Distrito de Aparecida do Oeste na cidade de Tuneiras do Oeste-PR. Esse processo de reconstituição da história de

Aparecida do Oeste encontra, no diálogo com o historiador Edward Palmer Thompson (1981), o reconhecimento de que a história é produzida por diferentes sujeitos, nas suas relações sociais, ou seja, a partir das experiências vividas no lugar onde moram. Depois de rememorarmos o projeto por meio da exposição fizemos uma autoavaliação sobre o desenvolvimento e o encerramento da pesquisa. Compartilho o relato de uma estudante

> *Eu aprendi como era a vida antes e sobre a nossa cidade. Minha família achou o projeto muito interessante, especialmente minha mãe, que gostou muito de ter participado e feito parte de uma exposição cultural, tão cheia de histórias de vidas. Gostei muito de aprender sobre o entrecruzamento de vidas* (Ana Luísa, 2022).

A pesquisa se desenvolveu na horizontalidade de saberes entre o componente curricular da Educação Básica e as experiências de vida, produzindo conhecimento de forma coletiva e dialógica, valorizando a escuta, as experiências e narrativas dos estudantes, criando espaços para que as subjetividades do viver no campo possam ser expressas. Enfim, partilhamos possibilidades metodológicas decoloniais comprometidas com a vida e a transformação social, reconhecendo que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo (Freire, 2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Ver. n.11, Brasília 2013, p.89-117.

BASSETO, Marli Batista. **Aparecida do Oeste:** memórias e narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Mestrado Acadêmico em História Pública, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campo Mourão, 2022.

BENJAMIN, Walter. "O narrador". *In:* BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. ROUANET. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Sobre o conceito de história. *In:* BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

_____. "Experiência e Pobreza". *In:* BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. ROUANET. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. *In:* BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**. Rua de Mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 71-142.

CARERI, Francesco. **Caminhar e Parar.** Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2017.

FORTUNA, Cláudia Prado. GALZERANI, Maria Carolina B. Práticas de memória, tempo e ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B. Campinas (Orgs). **Memórias, sensibilidades e saberes.** SP: Editora Alíneas, 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Memória como meio de produção de conhecimentos históricos**. Revista Memória em Rede, Pelotas, vº. 12, nº.23, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FRISCH, Michael. A História não é uma via de mão única ou de A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil - Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos, saberes locais & saberes globais. **Revista Instituto Brasileiro de Edição Pedagógica do CEOM**, Chapecó, v. 21 n. 28, p. 53-57, jul. 2001.
HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África.** São Paulo: Ática; Unesco, 1982. n. 28. v. I. p. 181-218.
LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002.
MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
MIRANDA, Cláudia; PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Em busca de histórias outras:** perspectivas decoloniais na América Ladina. Curitiba, PR: Was Edições, 2022.
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.
PAIM E. A.; ARAÚJO, H. M. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender Histórias decoloniais. *In:* ANDRADE, Juliana Alves de; PERREIRA, Nilton Muller (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. v. 1. p. 28-43.
THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.
WALSH Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial:** In-surgir, reexistir e re-viver. Rio de Janeiro. Editora Letras. 2009.

RACISMOS E ANTIRRACISMOS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM FLORIANÓPOLIS/SC

Elison Antonio Paim[1]

INTRODUÇÃO

Esta comunicação é derivada do projeto de pesquisa em andamento denominado *Racismos e antirracismos: memórias e experiências de professore/as de História em escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis – SC.* Tal estudo tem por objetivo identificar as políticas e as ações da Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis (SC) e as dificuldades/facilidades enfrentadas pelos docentes no tocante aos silenciamentos ou problematizações de situações de racismo vividas em escolas da rede municipal desse município, a fim de efetivar práticas pedagógicas voltadas à educação para relações étnico-raciais que combatam aos racismos e desenvolvam ações antirracistas. No momento em que este artigo é elaborado, estamos construindo um inventário para elencar trabalhos acadêmicos já produzidos, documentos e ações institucionais.

Como um dos nossos embasamentos teóricos do estudo, temos o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007), que nos provoca em um dos seus textos com a pergunta: Por que raça? Por que não raça? Ele defende que a construção e implementação da ideia de raça tem seu marco inicial no século XVII, quando

> […] se constituye en el mito fundacional de la modernidad, la idea de um original estado de naturaleza en el proceso de la especie y de una escala de desarrollo histórico que va desde lo "primitivo" (lo más próximo a la "naturaleza", que por supuesto incluía a los "negros", ante todo y luego a los "indios") hasta lo más "civilizado" (que, por supuesto, era Europa), pasando por "Oriente" (Índia, China) (Quijano, 2007, p. 23).

[1] Doutor em Educação. Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação - PAMEDUC Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: elison0406@gmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-7509-5572.

A partir de então, passa-se a construir um pensamento de subjugação e apagamento dos demais povos, uma hierarquia entre aqueles que não são, aqueles que não estão e aqueles que estão fora do padrão de humanidade determinado pelos europeus.

Acerca do tema, a educadora equatoriana Catherine Walsh nos informa que

> Este es el uso de «raza» como patrón de poder conflictivo y permanente que desde la colonia hasta hoy ha mantenido una escala de identidades sociales con el blanco masculino en la cima y los indios y negros en los peldaños finales, estas últimas como identidades homogéneas y negativas (Walsh, 2008, p. 136).

Segundo Walsh (2018), são denominados negros e "índios" e colocados todos no mesmo bloco, no mesmo grupo, de forma a homogeneizar todos como aqueles que não são.

No Brasil, os homens pretos jovens são cotidianamente assassinados pelo fato de serem negros. Também os indígenas são cotidianamente assassinados, expropriados, expulsos de suas terras, silenciados, por se afirmarem enquanto indígenas. Além deles, inúmeros outros povos ao redor do nosso Planeta são diuturnamente massacrados pelo fato de serem diferentes, diferentes na cor, diferentes na sua religião, diferentes na sua sexualidade.

Vivo no estado de Santa Catarina, autodefinido como o mais branco do Brasil. Um estado que silencia, que invisibiliza uma boa parte de sua população. Embora a branquitude seja apregoada o *tempo todo e todo tempo* há no estado uma população negra composta por cerca de 16% de pardos e 3% de pretos. O estado invisibiliza também três povos indígenas que permanecem resistindo até hoje: os Kaingang, os Laklãnõ/Xokleng e os Guarani. São essas e outras temáticas que foram me provocando a abrir minha forma de olhar para os racismos e antirracismos, especialmente na educação.

SOBRE RACISMOS

Analisar a implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (DCNERER) (Brasil, 2004) nas unidades escolares se faz necessário, pois, conforme o estudo intitulado *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira* (Benedito; Carneiro; Portella, 2023), grande parte dos municípios brasileiros ainda não implementaram de forma efetiva e permanente ações visando o cumprimento da Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003). Nesse sentido, destacamos, com base no documento citado, que na região Sul do Brasil

> [...] apenas 22% dos municípios que responderam à pesquisa consideram o fator raça no processo de aprendizagem. Os dados nos permitem, ainda, encontrar estratégias curriculares que já acontecem, na prática, por meio dos temas comumente abordados para a implementação da lei em questão: diversidade cultural, literatura, alimentação e cultura alimentar (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 73).

De modo geral, as situações de racismo praticadas sistematicamente em nosso país são mascaradas ou não percebidas enquanto atitudes e ações racistas. Tais situações acontecem devido ao fato de que as formas de racismo praticadas são estruturais, isto é, presentes nas estruturas da sociedade brasileira, nos setores do Estado, em diferentes corporações policiais, nas escolas etc. Em complementaridade, vivemos o chamado racismo cordial, que historicamente foi negado em nome do que se convencionou ser democracia racial.

Conforme a pesquisa *Percepções sobre o racismo no Brasil*, realizada ao longo do mês de abril de 2024 em 127 municípios das cinco regiões do país pelo instituto de Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec), sob encomenda do Instituto de Referência Negra Peregum e do Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (Projeto Seta), deparamo-nos com dados evidenciadores do quanto é urgente debater a temática, pois "mais da metade (51%) dos brasileiros declarou já ter presenciado um ato de racismo, e seis em cada dez pessoas (60%) consideram, sem nenhuma ressalva, que o Brasil é um país racista. Outros 21% concordam em parte com essa visão" (Bond, 2023, n.p.). Na sequência, o estudo citado informa que

> Os marcadores sociais de raça, cor e etnia são considerados os principais aspectos que explicam as desigualdades para 44% dos brasileiros, e somente 65% da amostra concorda totalmente (57%) ou em parte (8%) com a criminalização do racismo no país. O que mais tem peso para determinar o grau de desigualdade social é a classe social, indicada por 29% dos que responderam à pesquisa (Bond, 2023, n.p.).

Nesse sentido, em complementaridade, trazemos os dados publicados no veículo de comunicação Brasil de Fato, em 4 de agosto de 2023, em uma matéria intitulada *Pesquisa mostra 'dificuldade de entender como o racismo se manifesta no cotidiano'*, que evidencia a dificuldade de as pessoas reconhecerem racismo ou atitudes racistas (Carvalho, 2023). A mesma matéria aponta para um levantamento feito pelo Instituto Peregum e pelo Projeto Seta que "[...] mostra que 81% dos brasileiros consideram que o país é racista. Porém, quando perguntados se são racistas, apenas 11% admitem ter atitudes que configuram racismo" (Carvalho, 2023). Em complementaridade, na mesma matéria citada, Jaqueline Santos, coordenadora do projeto Seta, informa que

> Um dos dados que concentrou mais a atenção dos debatedores foi sobre as formas de (sic) racismo se revela. Para 66% dos entrevistados, é através da violência verbal, como xingamentos e ofensas; outros 42% entendem que é o tratamento desigual; 39%

> afirmam que é pela violência física; somente 28% entendem que seja por menos oportunidades (Carvalho, 2023, n.p.).

Esses e tantos outros números e formas de manifestações racistas são evidenciados quase que cotidianamente em escolas do estado de Santa Catarina e da cidade de Florianópolis, como o caso trazido a público pela imprensa, e mencionado na tese *O Branco no Preto e o Preto no Branco: uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas,* de autoria de Valdemar de Assis Lima, de 2023, sob minha orientação. O referido caso, que aconteceu quando uma colega de sala cortou as tranças da outra, foi tornado público na matéria *Polícia de SC investiga denúncia de racismo em escola; tranças de meniņa teriam sido cortadas*, publicada no canal G1 (Battistella; Caldas, 2021). Conforme a matéria jornalística,

> A Polícia Civil instaurou um auto de apuração de ato infracional para apurar uma denúncia de racismo em uma escola estadual de Pedras Grandes, no Sul do estado. A mãe da menina procurou a delegacia na tarde desta terça-feira (16), seis dias após publicar um vídeo com pedido de ajuda nas redes sociais. O caso ocorreu em 3 de novembro, informou o delegado Willian Meotti (Battistella; Caldas, 2021, n.p.).

Um orientando meu do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, da UFSC, o Prof. Ms. Odair Souza (2018), desenvolveu a dissertação intitulada *A educação para as relações étnico-raciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica a partir* de narrativas orais de professoras e professores de escolas de Garopaba. Durante os 16 anos em que lecionou a disciplina de História para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio como efetivo na Escola de Educação Básica Frederico Santos, o professor experienciou situações explícitas de racismo, tais como o ocorrido em 2019, quando lecionava para turmas do 8º ano e propôs uma visita à comunidade quilombola Toca de Santa Cruz. Referindo-se a essa visita, uma estudante sugeriu que os aparelhos celulares e bolsas, fossem deixados na sala, em uma insinuação preconceituosa de que sofreriam a ação de ladrões pelo fato de estarem em uma comunidade quilombola.

Com base nos relatos apresentados, e tantos outros que ouvimos com grande frequência, percebemos que, de modo geral, as escolas não oferecem uma ambiência racial, um lugar de valorização e respeito à diversidade que estimule uma profícua convivência em coletividade. A representação da humanidade nessas instituições atende a uma padronização hegemônica: branca, eurocentrada, heteronormativa, patriarcal, urbanizada, judaico-cristã, capitalista. Uma episteme colonizada e colonizadora, promotora do status quo e, portanto, reprodutora de injustiças e desigualdades raciais. Assim, as escolas são atravessadas pelo racismo institucional que forja a hegemonia de uma identidade étnico-racial única em detrimento de matrizes raciais africanas e indígenas pautada na lógica perversa da

discriminação racial como fundamento para políticas de exclusão e de cerceamento das oportunidades de povos subalternizados (Almeida, 2018).

A dissertação em Educação de Gisely Pereira Botega de 2006, intitulada *Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do Município de Paulo Lopes/SC*, traz elementos para contextualizar os vínculos que a comunidade escolar estabelece com os estudantes de comunidades quilombolas. Ao longo de dois anos de convivência na escola, desenvolvendo estágio e pesquisa acadêmica com as séries iniciais, a autora considerou que foram "[...] diversas situações de discriminação, preconceito e racismo expressadas entre as crianças nas brincadeiras, nos jogos, nos momentos em sala de aula e nos intervalos" (Botega, 2006, p. 10). A autora aponta para

> [...] a urgência com que a desconstrução de estereótipos étnicos raciais" precisa se desenvolver nesta instituição, cujo perfil racial de educadores/as é predominante branco. Estereótipos são constantes, se expressa que "ser negro e morar na Toca" significa "viver num 'lugar sujo', 'feio' e 'fedido' (Botega, 2006, p. 10).

Além disso, atrelada a essas discriminações, a pesquisadora identificou a noção de igualdade em discursos institucionais, de modo a apagar as diferenças socioculturais em detrimento de discriminações que compõem a sociedade brasileira. Em relação a isso, a pesquisadora destacou o papel da família e da comunidade na transmissão de valores cotidianos, permanecendo no processo formativo o desafio "[...] de como construir estratégias de aproximação e interlocução entre estes diferentes contextos" (Botega, 2006, p. 36).

Indo ao encontro de situações como as supracitadas é que a implementação das DCNERER busca responder a um projeto de sociedade em debate e disputa que, acima de tudo, entende a educação formal como espaço privilegiado para pensar a formação de uma sociedade antirracista, democrática e equânime. Desde a promulgação da Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), o que foi efetivado, embora com avanços significativos, ainda é insuficiente, pois,

> [...] mesmo após 20 anos de alteração da LDB, observamos que o desafio dessa transformação ainda está posto em abordagens básicas, quando os resultados da pesquisa apontam que os temas considerados importantes de serem trabalhados (como conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros) dizem respeito a discussões relevantes, porém podem ser identificados como mais confortáveis, em detrimento de tópicos como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Ou seja, ainda se escolhe refletir a educação para relações étnico-raciais sem que se pretenda rever a construção e manutenção de privilégios. Escolhas que podem revelar um arcabouço mais amplo para reflexão acerca da percepção de baixo apoio e engajamento para implementação da lei (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 75).

Apesar do amparo legal, pesquisas acadêmicas dedicadas à temática da educação escolar para as relações étnico-raciais indicam que as orientações em nível nacional e regional, assim como ações promovidas pelos governos locais, não têm sido suficientes para atender às exigências reivindicadas pela legislação que versa sobre a educação para as relações étnico-raciais positivas.

Diante dessa demanda, faz-se urgente a orientação para o planejamento de ações que priorizem a equidade racial na comunidade escolar, pautadas em diagnósticos coletivos sobre a realidade na qual o debate se estabelece. Portanto, ao propor análise das DCNERER no currículo, na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2016* (Florianópolis, 2016a), no Projeto Político Pedagógico das escolas e nas práticas pedagógicas dos/as docentes é de suma importância considerar como os/as participantes vivem as relações étnicos raciais. E, em que medida, essas relações importam para ele/as.

Pesquisas dedicadas aos impactos da legislação no universo escolar apontam que entre o conjunto de dificuldades encontradas por professores/as está o despreparo para abordar a temática, pois ela não estava presente na sua formação inicial e tampouco prevista na prática profissional até recentemente; a carência de livros didáticos e paradidáticos com essa temática, e também o preconceito vindo de familiares que se posicionaram contrários à introdução de temas referentes à cultura e à história africana e afro-brasileira.

Mudanças nas políticas e práticas educativas podem ser apontadas desde a vigência dessa legislação, cujo contexto está associado à produção, pelo Estado brasileiro, de ações afirmativas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado, com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória tais como: o esforço das Universidades e Secretarias de Educação Estaduais e Municipais na promoção de cursos, palestras, eventos para formação continuada de professores/as; a inclusão da História e Cultura de África e da História Indígena nos currículos dos cursos de graduação em História; a produção de livros acadêmicos e paradidáticos voltados aos temas exigidos pela legislação; e a obrigatoriedade, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), da inclusão da História Indígena, Africana e Afro-brasileira nos livros didáticos.

Destacamos, ainda, o desafio de pensar as DCNERER na dimensão do acolhimento, na práxis pedagógica, na vida e na efetivação do ensino-aprendizado dentro dessa conjuntura. Essa agenda da política educacional produziu inúmeros desafios, dentre os quais destacam-se

não perder a sensibilidade e a tensão existente entre desumanização/humanização presente no debate sobre o tema.

Durante mais de quatro séculos, as populações negras lutaram e continuam lutando contra toda a forma de opressão e violência. Uma das formas de luta no Brasil, sobretudo no período pós-redemocratização, foi a pressão dos movimentos sociais negros sobre os parlamentares no Congresso Nacional para a aprovação de leis que garantissem a inclusão das histórias e das culturas afro-brasileiras na Educação Básica.

Após forte pressão dos movimentos sociais negros, os parlamentares brasileiros inseriram na Constituição (Brasil, 1988) os primeiros artigos que tratavam desse tema e dessa demanda reivindicada por esses movimentos. Esse preceito constitucional foi reforçado e reescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Brasil, 1996). Porém, a LDB não foi o suficiente para garantir uma prática efetivamente educativa e estruturante nos sistemas de ensino e em relação aos professores, ao abordar a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula.

Essas demandas tomaram corpo com maiores direcionamentos e encaminhamentos a partir da Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica; complementada pela publicação do documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (Brasil, 2004), em outubro do mesmo ano, que apontava determinados conteúdos e diretrizes para "combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais" (Brasil, CNE/CP, 2003, p. 6), preconizando os programas de ações afirmativas como uma política pública do Estado brasileiro.

Considerando esse contexto, nossos questionamentos referem-se a: Como a história e cultura africana e afro-brasileira estão presentes nas salas de aulas? O que as propostas oficiais apresentam como definições e como sugerem ou não o trabalho com culturas e história africana e afro-brasileiras? O que, como e quando são trabalhadas? São trabalhados na forma de temáticas, projetos próprios ou na forma de complementos a determinados temas de História Geral ou do Brasil? Quais experiências esses professores já desenvolveram sobre as temáticas? Quais as necessidades desses professores para aperfeiçoar suas aulas quanto às temáticas propostas? Que tipo de atividades envolvem os estudantes nos diferentes temas relativos às culturas e à história africana e afro-brasileira? Como a universidade pode contribuir para a efetivação de práticas escolares que deem ênfase à história e à cultura africana e afro-brasileira

em perspectiva antirracista? Quais as experiências de racismo e discriminação se evidenciam durante os diferentes momentos de convivência nas escolas? Como os estudantes resistem diante de silenciamentos ou problematização de situações de racismo? Como os professores expressam ou não seus saberes ancestrais durante as atividades na escola? Quais ações/atividades as escolas desenvolvem no sentido de construção de práticas escolares e de convivência antirracistas? Quais as relações da escola, enquanto instituição, com as comunidades? Como os/as participantes se envolvem com as relações étnico-raciais? E em que medida, essas relações importam para ele/as?

REFERÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Apresento na sequência alguns estudos já realizados no tocante aos documentos normativos sobre a educação antirracista. Trago alguns referenciais presentes em documentos oficiais que versam sobre a educação para as relações étnico-raciais, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Vale lembrar que esses marcos oficiais são frutos de lutas históricas dos movimentos sociais e, em especial, dos movimentos negros brasileiros.

As DCNERER, como resultado das lutas seculares dos movimentos negros e demais movimentos sociais antirracistas, têm como proposta nas instituições de todo o país – sejam elas públicas ou privadas – uma educação antirracista e democrática que desperte em toda a comunidade escolar: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (Brasil, 2004). Destacamos que as DCNERER afirmam em suas questões introdutórias que o documento:

> [...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação a demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de política de reparações e de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. [...] Propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus ou asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

Sobre os processos de valorização e reconhecimento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, as DCNERER propõem, entre outros estudos,

> [...] o conteúdo de iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares e de remanescentes de quilombos que tem contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades,

> municípios, regiões. Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade (Brasil, 2004, p. 21).

Outro marco relevante é a publicação, em 2013, do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (Brasil, 2013). No documento, o Ministério da Educação sugere ações, estratégias, programas, projetos e metas a serem desenvolvidos pelos sistemas de ensino da União, estados, municípios e o Distrito Federal, com o intuito de implementar a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), a Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008) e as DCNERER. Destaca-se que para cada meta definida há atores responsáveis e também os prazos: curto, médio ou longo. Vale ressaltar que, embora o prazo longo tenha seu marco final para 2015, muitas metas ainda não foram alcançadas, seja na esfera federal, estadual ou municipal.

Destacamos que, entre outros procedimentos, o Plano citado sugere aos estados "apoiar as escolas para a implementação das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 por meio de ações colaborativas como Fóruns de Educação e diversidade Étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas, sociedade civil" (Brasil, 2013, p. 38). Com relação às instituições de ensino, o Plano propõe "garantir no planejamento de curso dos professores a existência da temática das relações étnico-raciais de acordo com sua área de conhecimento" (Brasil, 2013, p. 38).

No intuito de atender as legislações que versam sobre a educação para as relações étnico-raciais o estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria Estadual de Educação, promoveu a reformulação da Proposta Curricular do estado, tendo a diversidade como elemento fundante da atualização curricular, a compreendendo como princípio formativo, cabendo destacar que tanto a educação para relações de gênero, quanto a educação para diversidade sexual e educação para as relações étnico-raciais eram contempladas no documento (Santa Catarina, 2014).

Outros documentos de Santa Catarina que expressam orientações para uma educação para as relações étnico-raciais são: o caderno *Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, publicado no ano de 2018 (Santa Catarina, 2018); e o *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense* (documento produzido em parceria com União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)), versão estadual da Base Nacional Comum Curricular, com um capítulo específico dedicado à educação para as relações étnico-raciais, publicado em 2019 (Santa Catarina, 2019).

No *Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025* (Florianópolis, 2016c), encontramos referência a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) informando que ela:

> [...] se fundamenta em três princípios norteadores: a consciência política e histórica da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira; a exigência do fortalecimento de identidades plurais e afirmação de direitos, particularmente daqueles segmentos historicamente discriminados, como a população afro-brasileira, os povos indígenas e os grupos étnicos minoritários; e, por fim, a consecução de ações educativas de promoção de igualdade étnico-racial e de combate ao racismo e a quaisquer formas de discriminação. Nesta perspectiva, tanto as diretrizes como as metas aprovadas salientam a premência de políticas sociais e educativas, assentadas na divulgação e produção de conhecimentos, na formação de atitudes, posturas e valores, que eduquem para o reconhecimento dos diferentes pertencimentos étnico-raciais constitutivos da identidade nacional. Assim, todos estes princípios, diretrizes e metas ensejam garantir o respeito e a valorização dos diferentes repertórios civilizatórios, constitutivos da sociedade brasileira, como também promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção do sentido pleno de cidadania em uma sociedade multirracial e pluriétnica, justa e equânime (Florianópolis, 2016c, p. 74-75).

Destaca-se também a existência de outros documentos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, como o Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025, segunda edição (Florianópolis, 2022a), e o Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME / Período 2020-2021 (Florianópolis, 2022b).

Há também o documento intitulado *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*, do município de Florianópolis, onde está registrado o seguinte:

> Com esta ação, a SME materializa uma proposta pedagógica que deseja romper com os modelos educacionais que circundavam estruturas monoculturais e eurocêntricas, situando "os outros" – os sujeitos da diversidade – a margem de uma normatização considerada padrão (Florianópolis, 2016b, p. 9).

Ainda no mesmo documento, logo na sequência, é explicitado que:

> A Matriz da Educação das Relações Étnico-Raciais inspira-se nesse movimento e, pretende oferecer à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, orientações e conteúdos, produtos de vivências, experiências e conhecimentos que possibilitem a revisão de modelos ainda vinculados a ideários que não reconhecem o quanto "somos todos constituídos por um conjunto de tantos outros". Pretende ainda, e acima de tudo, reconstruir o lugar do sujeito e tema, no âmbito do currículo escolar, dando-lhes lugares de visibilidade e de reconhecimento (Florianópolis, 2016b, p. 10).

Já a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2016* (Florianópolis, 2016a) propõe uma mudança no olhar nacional sobre o ensino de História, que deve se traduzir em ações nas escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Destaca-se a necessidade de um olhar dentro da história para perceber o movimento histórico de construção da legislação nacional e local que garanta,

> O Ensino da Cultura Indígena e de matriz africana, conforme Lei Federal n .º 11.645 de 10 de março de 2008, não é apenas uma exigência legal, mas reflexo de uma extensa luta por representação cultural e social. Em Florianópolis, foi no diálogo com o movimento negro que se garantiu por lei (Lei n.º 4.446/94) o direito de cada estudante de acessar os conteúdos "[...] afro-brasileiros, nas disciplinas do núcleo comum da rede de ensino público" (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 82) (Florianópolis, 2016a, p. 203).

Na sequência, evidencia-se a preocupação com os conteúdos a serem ensinados, afirmando que eles

> [...] não podem ter como marcos apenas o período colonial ou estar sob o espectro da escravidão. Como sujeitos da modernidade, reais, humanos, os problemas do presente que vivenciam são o gatilho para buscar evidências no passado, de modo a entender a constelação de acontecimentos que contribuíram para a sociedade ser o que é hoje. O contato com as diversas culturas existentes no presente ou no passado contribui para formação de um/uma estudante sensibilizado/a com as questões atuais relacionadas a lutas por espaço e representação, educando para o respeito às diversidades (Florianópolis, 2016a, p. 204).

Como percebemos, há um grande acúmulo de documentos orientadores legais para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais buscando sustentar uma forma de desenvolver uma educação que desconstrua os racismos que permeiam cotidianamente nossas escolas.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Embora exista legislação federal, estadual e municipal, pouco chegou até as escolas, ou pouco é posto em prática nas unidades escolares. Percebemos, por meio de algumas pesquisas realizadas, que há uma grande distância a ser percorrida para a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais. Vejamos a seguir alguns exemplos do que essas pesquisas levantaram acerca das dificuldades e desafios para uma efetiva implementação.

A pesquisadora e professora UFSC, Joana Célia dos Passos identificou, em seu estudo de 2014, intitulado *As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados*, que as instituições de ensino superior em Santa Catarina, em sua grande maioria, ainda não oferecem a educação para as relações étnico-raciais nos seios de seus cursos de formação de professores e professoras, apontando a ausência de disciplinas obrigatórias nas diferentes licenciaturas. Dessa forma, muitos/as professores/as chegam às salas de aula sem a formação necessária para trabalhar a educação das relações étnico-raciais, relegando o trabalho com o tema tendo por base a conscientização que o professor construiu em sua trajetória.

A pesquisa, já mencionada, do professor Odair de Souza (2018), identificou grande contingente de professores/as que desconhecem ou conhecem superficialmente as legislações que regulamentam acerca da educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar. O que nos leva a concluir que a implementação das DCNERER ainda não está acontecendo de maneira efetiva e satisfatória nas instituições de ensino do estado de Santa Catarina.

Entre 2021 e 2024, eu desenvolvi o projeto de pesquisa *Por entre silêncios e diálogos: memórias e experiencias de (re)existência aos racismos em escolas de Paulo Lopes, Imbituba e Garopaba – SC*, que teve como objetivo identificar as dificuldades/facilidades enfrentadas por docentes e estudantes no tocante aos silenciamentos ou problematização de situações de racismo vividas em quatro escolas que recebem estudantes oriundos de comunidades quilombolas. As narrativas dos professores explicitam que aqueles que realizam alguma atividade sobre as populações quilombolas, sobre racismo e sobre história e cultura afro-brasileira ou africana o fazem por sua conta e risco. Muitas vezes, as próprias direções das escolas, os setores pedagógicos e os demais colegas se manifestam contrários às atividades propostas. Durante a pesquisa, uma professora nos relatou que em determinado ano, no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), organizou toda uma programação com pessoas convidadas, e que durante as apresentações a Direção determinou que a atividade fosse encerrada e os estudantes voltassem para as salas de aula. Portanto, são inexistentes ações de forma mais coordenada promovidas pelas direções das escolas. Quase não há momentos para planejamentos de atividades ou proposições de ações para os coletivos das unidades escolares.

Diante do exposto, evidencia-se que há um longo caminho a ser percorrido para que os casos explícitos de racismo e xenofobia diminuam minimamente, tanto por parte da população quanto dos governantes nas diferentes esferas de poder. Existe a necessidade de serem tomadas medidas que eduquem para a coibição dos casos cotidianos de racismo nos estádios de futebol, nas escolas, no comércio e em diferentes espaços públicos.

Sendo assim, a proposta central sugerida, em consonância com o que apontam os teóricos/as da educação antirracista, é a formação permanente de professores/as, o que deverá contemplar: conteúdos voltados para a necessidade de reestruturação curricular; a incorporação da temática nos projetos político-pedagógicos das escolas; o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos; e o combate à discriminação racial e ao racismo.

Esta pesquisa, portanto, propõe-se a despertar o olhar sensível dos/as professores/as na construção de práticas de ensino que abordem o racismo como estruturante da sociedade e

da valoração dos/as negro/as na constituição da história brasileira. História essa que não se restringe ao passado, mas que está viva no presente, dentro das escolas e continuará com sua necessidade no futuro, possibilitando, assim, a desconstrução de estereótipos, a quebra de preconceito, um melhor entendimento das hierarquias sociais e processos estruturantes da sociedade brasileira e a promoção de uma formação e educação antirracista e antidiscriminatória.

Destacamos que a construção de uma educação antirracista se dá por meio do diálogo, compreendido como categoria central nesta pesquisa, afinal, segundo Paulo Freire (1980), é por meio do diálogo que podemos vislumbrar a educação libertadora. Nesse caminho, o diálogo é a força que impulsiona, o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Com o diálogo, podemos dizer o mundo de nossa perspectiva. Além disso, o diálogo implica a práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. Abrindo caminhos para repensar a vida em sociedade, debater sobre nosso lugar, sobre a educação, sobre a linguagem que praticamos e sobre a possibilidade de ação de outro modo de ser, de saber e de agir que transforme o mundo.

No entanto, mesmo sendo incontestável que as leis foram conquistas históricas de movimentos organizados, ainda existe um hiato entre o ideal e o real. Apesar de preconizar a formação de professores para o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, ainda são muitas as demandas que se estabelecem nas relações dentro das unidades escolares, essas que representam uma parte da sociedade em que o "racismo cotidiano", como nomeia a psicóloga e escritora Grada Kilomba (2020), faz-se presente cotidianamente e, na maioria das vezes, de forma dissimulada.

E, por compreendemos a arte como uma "relação entre conhecimento, cultura e ação política" (Gomes, 2012, p. 102), torna-se ela também um elemento político e provocativo de mudanças, estimuladas por uma metodologia que se aproxima de um diagnóstico da realidade, e que tenha como princípios formativos desenvolver atividades que oportunizem momentos de sensibilização, crítica e criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BATTISTELLA, Clarissa; CALDAS, Joana. Polícia de SC investiga denúncia de racismo em escola; tranças de menina teriam sido cortadas. **G1**, 16 nov. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/11/16/policia-de-sc-investiga-denuncia-de-racismo-em-escola-trancas-de-menina-teriam-sido-cortadas.ghtml. Acesso em: 5 dez. 2025.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03:** a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

BOND, Letycia. Mais da metade dos brasileiros já presenciou ato de racismo. **Agência Brasil**, São Paulo, 27 jul. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/mais-da-metade-dos-brasileiros-presenciou-ato-de-racismo. Acesso em: 5 dez. 2025.

BOTEGA, Gisely Pereira. **Relações raciais nos contextos educativos:** implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do Município de Paulo Lopes/SC. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88621/229197.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 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. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 4 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 4 dez. 2025.

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**. Brasília, DF: MEC, 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: 4 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9906/1/plano.pdf. Acesso em: 4 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2025.

CARVALHO, Igor. Pesquisa mostra 'dificuldade de entender como o racismo se manifesta no cotidiano'. **Brasil de Fato**, São Paulo, 4 ago. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/08/04/pesquisa-mostra-dificuldade-de-entender-como-o-racismo-se-manifesta-no-cotidiano/. Acesso em: 5 dez. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2016**. Organizado por Claudia Cristina Zanela, Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, Secretaria de Educação, 2016a. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf. Acesso em: 4 dez. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.** Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, Secretaria de Educação, 2016b. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/30_11_2016_16.54.20.0658b2ad6df77747ce93a98c47a0b345.pdf. Acesso em: 4 dez. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025.** 2. ed. Florianópolis: Prefeitura de Flǿrianópolis, Secretaria de Educação, 2022a. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_03_2023_14.42.17.6e7cd35a4f5e744b54fcc0a49d6d9acd.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025.** Lei Complementar n. 546, de 12 de janeiro de 2016. Formaliza o Plano Municipal de Educação. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, Secretaria de Educação, 2016c. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_10_2018_12.15.31.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64.pdf. Acesso em: 4 dez. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME / Período 2020-2021**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, Secretaria de Educação, 2022b. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_12_2022_14.46.51.ccdc6ed060c55e133b23ad4088f30087.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 4 dez. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LIMA, Valdemar de Assis. **O branco no preto e o preto no branco:** EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/254060/PEED1720-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 4 dez. 2025.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, UNISUL, v. 8, n. 13, 2014. DOI: https://doi.org/10.19177/prppge.v8e132014172-188

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y classificación social. *In:* CASTRO GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistêmica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana; Instituto Pensar/Universidade Central; IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007. p. 93126.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação**. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-

content/uploads/2024/04/VERSAO-WEB-CURRICULO-BASE-DA-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 4 dez. 2025.
SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-Politica-de-Educacao-para-as-Relacoes-Etinico-Raciais-e-para-o-Ensino-de-Historia-e-Cultura-Afro-Brasileira-e-Africana-NEAD.pdf. Acesso em: 4 dez. 2025.
SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf. Acesso em: 4 dez. 2025.
SOUZA, de Odair. **A educação para as relações étnico-raciais' no ensino de História:** memórias e experiências de professoras na educação básica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205774/PPEH0011-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 4 dez. 2025.
WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticas: epistémicas del refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. DOI: https://doi.org/10.25058/20112742.343

AMÉRICA LATINA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD DE 2021 PARA O ENSINO MÉDIO

Larissa Accioly Chometon dos Santos[1]
Helena Maria Marques Araújo[2]

INTRODUÇÃO

No início de 2021, me formei em História, e no mesmo momento comecei a lecionar a disciplina. Surpreende-me o pouco que o currículo e os materiais didáticos se transformaram desde o meu tempo de escola. Estes ainda são extremamente masculinos, heterossexuais, brancos, cristãos e europeus. E quando há histórias outras, estas são extremamente periféricas, mesmo após muitas lutas e conquistas dos movimentos negros e indígenas, por exemplo.

Uma questão que me incomoda é o distanciamento do Brasil ser visto como América Latina, e também os poucos conteúdos sobre o tema, tanto nos currículos, quanto nos livros didáticos. Na minha perspectiva e com certeza da grande maioria de pensadores, a História do Brasil é parte da América Latina. Conexões entre eles, que na minha construção de pensamento fazem sentido, não aparecem nos materiais didáticos e nos currículos, me fazendo lembrar a época em que estudei. De um modo geral, ainda reina o desconhecimento, o afastamento e uma visão, muitas vezes, estereotipada - tanto em relação à América Latina, quanto ao pertencimento do Brasil como parte desse todo.

[1] Larissa Accioly Chometon dos Santos, Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012), e História pela Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro (2021). É mestre em Ensino de História pelo programa ProfHistória/UERJ (2025), e é professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e do Município de Nova Iguaçu.

[2] Helena Maria Marques Araújo, possui Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1985), Mestrado em Educação pela PUC-Rio (1998) e Doutorado em Ciências Humanas (Educação) pela PUC-Rio (2012), Pós-doutora pela Escola de Educação da UNIRIO (2018). É Professora Titular aposentada de Ensino de História do CAp /UERJ. Membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional de Ensino de História - PROFHISTÓRIA/ UERJ. É bolsista - coordenadora da disciplina de Seminário V (Memórias e trajetórias de professores) na Pedagogia do CEDERJ/ CECIERJ e membro extra-quadro da PR4 / UERJ.

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

Além disso, a conjuntura em que comecei a lecionar História foi bastante ingrata, com uma série de ataques à educação pública brasileira, como a BNCC e o Novo Ensino Médio (NEM), os quais analiso ao longo da dissertação "América Latina em sala de aula: análise das coleções didáticas e intervenções pedagógicas para o ensino médio". Nessa pesquisa analisei os conteúdos das Histórias da América Latina na maior parte das coleções didáticas do PLND (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) de 2021, a partir da perspectiva decolonial, através de conceitos como interculturalidade crítica, colonialidade, brechas decoloniais, eurocentrismo, dentre outros.

COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD E SEUS DESAFIOS

Em 1989, Aníbal Quijano desenvolveu o conceito de colonialidade do poder, colocando que as relações de colonialidade na esfera econômica e política não acabaram com o fim do colonialismo (Ballestrin, 2013, p. 99). Isto se dá a partir de um novo padrão de poder, no qual uma grande diferença entre conquistadores e conquistados é codificada através da ideia de raça (Quijano, 2005, p. 117). Essas novas identidades, a partir da ideia de raça, determinam os papéis e lugares nessa nova estrutura global de controle do trabalho (Quijano, 2005, p. 118). Todos aqueles considerados não europeus/brancos "sofrem a degenerescência de suas identidades e passam a ser representados como aquele que sobra" (Miranda, 2016, p. 560).

Segundo Luciana Ballestrin (2013, p. 100), Mignolo defende que esse conceito de colonialidade está estendido para outros âmbitos. Um deles seria o controle da subjetividade e do conhecimento, levando a uma dimensão epistemológica/epistêmica, chamada colonialidade do saber. O que demonstra que além das desigualdades e injustiças sociais do signo da colonialidade, há também um legado epistemológico o qual impossibilita ou dificulta enormemente a compreensão do mundo. Portanto, deriva do pensamento moderno, da Modernidade, que estabeleceu um padrão de conhecimento único, global, hegemônico, dito superior e naturalizado (Lander, 2005, p.3).

A presença da modernidade/colonialidade também estão presentes no livro didático, pois materiais didáticos podem ter o papel de controlar o ensino, a forma do currículo e sua produção e consumo, podendo servir até para desqualificar o professor (Bittencourt, 2008, p. 298). A principal fonte que analisei são os livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD de 2021, para refletir como as Histórias da América Latina estão representadas. Um aspecto importante para a análise em relação aos livros didáticos, é que no

Brasil há uma política pública fundamental que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):

> [...] é uma iniciativa que se insere nessa perspectiva, no esforço de oportunizar que todos os alunos que frequentam a escola pública brasileira contem com o aporte de livros didáticos de modo a assegurar o acesso aos livros, contribuir com a formação de leitores e criar condições de apropriação dos saberes e conhecimentos disciplinares em patamares qualificados. (Caimi, 2021, p. 22)

O PNLD de 2021 está atrelado a políticas como BNCC[3] e o Novo Ensino Médio[4], e dessa forma promove "o apagamento dos componentes curriculares, como se disciplinas não tivessem saberes próprios indispensáveis, podendo ser diluídas em um emaranhado de temas transversais." (Carvalho, 2021). Até 2021, cada disciplina tinha um livro didático em volume único para todo o Ensino Médio, a partir de então, são coleções compostas com seis livros, cada um com no máximo 160 páginas cada e por áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias

Para o Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o PNLD de 2021 conta com 14 coleções aprovadas. A pesquisa partiu do interesse de compreender como e quanto a América Latina está presente nos conteúdos de História nos livros didáticos das coleções do PNLD de 2021. Porém, analisando 14 coleções, que totalizam 84 livros, se demonstrou algo impossível para um Mestrado. Resolvi então, pensar quais são os livros mais utilizados no meu universo de docência, que é a Rede Estadual do Rio de Janeiro. No *site* de consulta[5], consta que 248 dos 254 colégios da Rede Estadual na Cidade do Rio de Janeiro receberam livros didáticos do PNLD 2021 para áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,

---

[3] Sobre o BNCC: "O documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), após aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, no dia 20 de dezembro de 2017, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o documento (...) foi homologado para a etapa do Ensino Médio. Juntas, a base da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio integram um único documento: a BNCC da Educação Básica. O clima de instabilidade política em que o documento foi elaborado, entre 2015 e 2018, repercutiu em sua construção, fragilizando a discussão necessária para a formulação de algo que fosse resultado do melhor debate sobre o que se desejava como proposição curricular nacional. O documento aprovado da BNCC é a terceira versão, ao longo de três anos de efetiva elaboração, mas não resultado de aperfeiçoamento, sendo muito mais o produto de idas e vindas em trajetórias conturbadas." (Rocha; Coelho, 2021, p. 164).

[4] Suas linhas gerais seriam: a flexibilização do currículo, dando aos estudantes escolhas e autonomia no desenvolvimento do seu processo de ensino; ampliação da carga horária e incentivo da expansão das escolas em tempo integral; maior oferta de qualificação profissional e o ensino adequado ao trabalho. Porém, vemos que na realidade não funcionou bem assim. Na prática, o Novo Ensino Médio proporcionou um esvaziamento curricular, "caracterizado pela priorização de conhecimentos práticos, relacionados a comportamentos, atitudes e valores, em detrimento dos conhecimentos científicos, histórico e socialmente construídos." (Silva, 2023, p. 72).

[5] Sistema de Distribuição de Livros Didáticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acesso pelo site: https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/sistemas/sistema-de-distribuicao-de-livros

nesse cenário todas as coleções foram escolhidas, mesmo que para um número muito pequeno de colégios.

A partir desses dados resolvi analisar as 7 mais escolhidas, que são: “Humanitas.doc” (14%), “Moderna Plus” (13%), “Conexões” (13%), “Multiverso” (11%), “Diálogo” (9%), “Identidade em Ação” (9%) e “Diálogos em Ciências Humanas” (8%), que totalizam um universo de 77% das escolas. Das sete mais escolhidas, quatro são da editora Moderna, e as outras da FTD, Ática e Saraiva, lembrando que a Ática e Saraiva fazem parte do Grupo Cogna - que é a empresa com maior número de livros didáticos no Brasil (GOMES; COPATTI, 2003, p. 931). É importante ressaltar que três das coleções estão presentes em colégios que lecionei nesse período, estas são: a Moderna Plus, a Multiverso e a Identidade em Ação.

AMÉRICA LATINAS NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

De um modo geral esses conteúdos são organizados nas coleções didáticas, a partir dos seguintes temas: O Povoamento e os povos originários; A Invasão Europeia e Colonização; Os Processos de Independência e a Formação dos Estados Nacionais; A 1ª Metade do Século XX; Guerra Fria, Ditaduras, e Restauração Democrática; e outros poucos conteúdos que aparecem em algumas coleções. Assim, para melhor compreensão, também organizei minha análise dessa forma.

O primeiro dos temas analisados foi “O povoamento e os povos Originários”. Esse tema é muito importante, em minha opinião, para demonstrar que existíamos como continente, cultural, político e tecnologicamente antes da chegada dos europeus, inclusive para compreensão futuramente do que ganhamos e, principalmente, perdemos com o colonialismo; assim, como é importante nos conhecer melhor, através das nossas raízes, além de refletir que existem inúmeras formas de ser e existir no mundo. Infelizmente, muitas vezes esse tema tende a não ter a importância devida, ou até mesmo a desaparecer, atrelando a existência da América Latina à chegada dos europeus. Outra questão, é o uso indiscriminado de termos e visões eurocentradas, chegando a apresentar esses povos com exotismo. Muitas vezes, culturas e sociedades são mostradas como algo do passado, derrotadas pelos europeus. É comum o uso da hierarquização, e perceber de forma mais ou menos disfarçada uma divisão das sociedades entre

as mais atrasadas e as mais avançadas, essas divisões partem de uma perspectiva da modernidade, da colonialidade e do eurocentrismo[6].

Por outro lado, o conteúdo da "Invasão Europeia e a colonização" está bem mais presente nas coleções didáticas. Compreender o processo de colonização é um dos pilares para a leitura do mundo que vivemos hoje. De um modo geral há uma crítica ao eurocentrismo, alguns apenas para pontuar e depois seguir com um conteúdo eurocentrado; outros vão um pouco mais além trazendo narrativas outras, mesmo que não protagonistas. Normalmente partem da lógica da conquista, de como foi feita e mantida. Passam a ideia de que muitas vezes essa dominação foi completa e bem-sucedida em todos os aspectos. Outra questão é justificar a violência do colonizador, como um mal necessário, enquanto se privilegia a violência daqueles que resistiram. Há poucas referências a outras formas de violência como a religiosa e cultural; e uma dificuldade muito grande em encontrar termos como raça e racismo. Ao abordar a violência da colonização, muitas vezes os indígenas são colocados apenas como vítimas, ou inocentes, não sendo os donos de suas ações e mais uma vez sendo vistos como algo do passado. É raro encontrar outras histórias, e não há quase nenhuma referência à resistência dos negros na América Latina (com exceção do Brasil). Há poucas referências que conectem esses temas a questões do presente, com profundidade necessária para gerar uma reflexão crítica, demonstrando juntamente como esse processo não é algo encerrado no passado.

A forma como os conteúdos de "Independência e formação dos Estados Nacionais latino-americanos" são apresentados nas coleções didáticas são bastante semelhantes, porém com algumas diferenças importantes. De um modo geral, aparecem as independências do Haiti, das colônias espanholas e do Brasil. Muitas vezes colocados em conjunto com a independência dos Estados Unidos. Poucos livros incluem Cuba, alguns abordam o México, mas a maioria prioriza o Cone Sul. O Haiti em alguns casos é deixado de lado, pouco falado, e pouco relacionado às questões vividas no Brasil, por exemplo. E, em alguns outros, o Brasil é visto muito distante do cenário latino-americano, e até conteúdos em que o próprio Brasil se envolve diretamente com o continente - como as Guerras do Paraguai e Cisplatina -, muitas vezes sequer são mencionados. Essa temática é importante para desconstruir uma série de mitos relacionados às identidades nacionais, que muitas vezes criam distâncias, como no caso do Brasil em relação à América Latina. De um modo geral, os autores até tentam criticar o poder das elites locais, a

[6] Se caracteriza pela visão da Europa como centro, como caminho único da civilização, o que podemos identificar como "universalidade-mundialidade" e as demais culturas seriam "periferia" (DUSSEL, 2005, p.29-30).

exclusão social e o imperialismo, porém ainda priorizam os feitos dos "grandes homens, brancos das nações", e permanece o pouquíssimo espaço para histórias outras.

Sobre a 1ª metade do século XX, os livros irão retratar os governos "populistas" de Cárdenas e Perón, com prioridade para esse último, ressaltando a instabilidade política e as comunicações de massas. Sempre numa perspectiva que retrata os donos do poder e as políticas implementadas. Podemos perceber que a aproximação mais direta com América Latina até aqui é nos contextos de instabilidade política e falta de democracia, quando se privilegia apenas essas histórias mantemos uma história única. Também percebo a falta do conteúdo sobre a Revolução Mexicana em grande parte das coleções, e vários acontecimentos desse período histórico, que são deixados de lado, como: as mobilizações sociais, a urbanização, os desenvolvimentos de uma série de movimentos nas artes, por exemplo.

Nos conteúdos relacionados à guerra fria, ditaduras e restauração democrática, chama atenção a centralidade dos EUA nas narrativas sobre as ditaduras militares, é claro que eles têm um papel importante, mas há uma centralidade exagerada, o que acaba pôr abrandar o papel dos militares e civis latino-americanos que cometeram uma série de crimes contra humanidade, por exemplo, e diminuindo a importância daqueles que procuraram resistir, já que em algumas narrativas parecem que as ditaduras também terminaram pela "mudança" em Washington. Muitas vezes, parece que estamos estudando a História dos Estados Unidos e não da América Latina. Outro aspecto é que frequentemente vemos apenas o panorama político oficial, este sempre é extremamente priorizado, às vezes são abordados alguns aspectos econômicos e políticas de memória. Em geral, pouco vemos sobre a participação da juventude, a resistência aos regimes e outros aspectos sociais.

A maioria das coleções abordam as ditaduras do Brasil, Argentina e Chile, poucos livros tratam de fato de Revolução Cubana, a maioria apenas pontua, de um modo geral por uma narrativa na perspectiva norte-americana. Em relação à via chilena ao socialismo, há algumas narrativas de culpá-la por todos os problemas chilenos, ou uma certa inevitabilidade do golpe. Outras experiências como a Revolução de 1952 na Bolívia, os Sandinistas na Nicarágua e o fim das forças armadas na Costa Rica, nunca são mencionados. De um modo geral movimentos de resistência de todos os tipos são pouco falados, com exceção das *Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo*. Setores da população, como negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ não são mencionados. Assim como outras consequências sociais.

INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

Grande parte da importância de programas de Pós-graduação como o ProfHistória, é a conexão entre a pesquisa e a realidade de nós, professores do Ensino Básico. A prática docente, além de motivar a mim e a outros professores a buscarem o Programa, é o que dá sentido ao curso. Por isso, as minhas intervenções pedagógicas são: a sequência didática com a temática das Histórias da América Latina finalizando com um seminário, sob a perspectiva decolonial, com turmas do primeiro ano do Ensino Médio; e um caderno didático refletindo tanto a experiência com as turmas, como a análise dos livros didáticos.

Na sequência didática abordo a temática das Histórias da América Latina na perspectiva decolonial a partir do currículo da Rede Estadual do Rio de Janeiro. De um modo geral, a respostas dos estudantes foi muito positiva, houve mais participação e mobilização dos alunos para realizar as atividades do que normalmente. Para finalizar realizamos o seminário com a temática de biografias decoloniais.

Atualmente, podemos observar a multiplicação de vozes, e que o registro da experiência atrai cada vez mais atenção, e adquire um valor de veracidade, autenticidade, proximidade e presença (Arfuch, 2016, p.238). Podemos perceber no nosso cotidiano a tendência de ênfase nos testemunhos, o que está muito ligado a forma de comunicação das redes sociais. E há um valor biográfico, pois a narrativa da vida dos outros nos ajuda a compreender e refletir a nossa própria vida (Arfuch, 2016, p.239). Desta forma, o uso de biografias no ensino de história pode ajudar tanto a compreender aquele conteúdo, dando complexidade a ele, como construir uma reflexão crítica da própria história e dos problemas cotidianos.

Assim, é importante trazer a indagação sobre "que vidas narrar", e ao fazer isso "abre-se questionamento acerca das escolhas, tradições, normas socioculturais associadas ao estabelecimento de notoriedade, famas, merecimento dos que devem ser vistos, ouvidos narrados e comemorados" (Gonçalves, 2020, p. 86). Desta forma, a ideia de o tema ser "biografias decoloniais", está ligado à busca por narrativas e histórias outras, inclusive as que os estudantes consigam se identificar.

Para finalizar as intervenções pedagógicas, temos o Caderno Didático, que visa refletir tanto a análise dos livros didáticos, como a experiência com a sequência didática e os seminários sobre as biografias decoloniais. Seu objetivo é sistematizar, a partir de tudo que foi aprendido e estudado, algumas sugestões de como sanar ou diminuir o "desaparecimento" da América Latina no ensino de História, além de como rebater alguns erros e equívocos presentes muitas

vezes nos livros didáticos. Vale ressaltar que de um modo geral vários professores têm muita criatividade na elaboração das aulas, e não é nossa proposta diminuir sua autonomia, mas apenas algumas sugestões, que sirvam de apoio para o planejamento docente, principalmente em face ao nosso tempo cada vez mais restrito e maior precarização do nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano como professora, posso perceber que essas coleções do PNLD de 2021 não funcionaram tão bem na prática. Eu, por exemplo, já cheguei a utilizar três livros diferentes num mesmo bimestre, e sempre é necessário avisar aos estudantes qual livro têm que levar em qual dia, o que gera uma grande confusão. As coleções que utilizei na prática foram a "Moderna Plus" e a "Identidade em Ação", ambas contam com mapa para você encontrar os conteúdos o que facilita um pouco. Além disso, de um modo geral, os capítulos, ou pelo menos os tópicos, estão organizados por disciplinas.

Em oposição a análise das coleções didáticas que foi bastante intensa e dura, elaborar e realizar as intervenções pedagógicas foi bastante prazeroso. A sequência didática me deixou bastante apreensiva, mas sua realização foi uma das melhores experiências como professora. Esse ano alguns dos estudantes, estão em minhas turmas e percebo como alguns conceitos ressoam até hoje neles. Apesar da quantidade imensa de trabalho, a realização do caderno didático serviu para aliviar muito dos incômodos e preocupações geradas principalmente das análises do livro didático. São humildes sugestões, mas que servem para mostrar que existem várias histórias outras que podemos abordar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. In magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación,** 9(18), 2016, p. 227-244.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. In **Revista Brasileira de Ciência Política.** N. 11, maio-agosto 2013, p. 89-117.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez. 2ª edição, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.465. Acesso em: 07 de outubro de 2023.

CARVALHO, Lena Costa. **Livros didáticos do Novo Ensino Médio:** o choque do PNLD 2021. Sentencia, fevereiro/2021. Disponível em: https://sententia.com.br/lenacostacarvalho/2021/livros-didaticos-novo-ensino-medio-pnld/ . Acesso em: 22 de novembro de 2024.

GOMES, Adriel Arthur de Oliveira; COPATTI, Carina. Política Nacional do Livro Didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas. **Revista Educação e Políticas em Debate,** *[S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 928–952, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n2a2023-68118. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68118. Acesso em: 22 nov. 2024.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. A morte e a morte da biografia. In: PEREZ, Rodrigo; PINHA, Daniel (Org.). **Tempos de crise.** Ensaios de História Política. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, p. 63-92.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Coleccion Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

MIRANDA, Claudia; RIASCO, F. M. Q. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação Em Foco,** 2016, p. 545–572. Disponível em: https://doi.org/10.22195/2447-524620162119866. Acesso em: 12/11/ 2023.

GABRIEL, C.T.; MARTINS, Marcus L. B. **Formação docente e currículo:** conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2021.

SILVA, Phelipe Martins da. **O processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro.** 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso: 15/07/2023.

ENSINO DE HISTÓRIA E TEATRO-IMAGEM: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES NO COMBATE À COLONIALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Mauro Roberto Fonseca Dias[1]
Helena Maria Marques Araujo[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho, apresentado no evento promovido pela Associação Brasileira de Ensino de História, refere-se a minha dissertação, de mesmo título, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. A pesquisa encontra-se em andamento e já foi submetida ao exame de qualificação, realizado em julho de 2025, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vale destacar que este trabalho está sob a orientação da professora e doutora Helena Maria Marques Araújo. Dito isto, este texto possui a colaboração da mesma.

Esta pesquisa propõe-se a realizar uma proposição pedagógica, através da utilização de exercícios e oficinas teatrais, com destaque para o Teatro Imagem, como possibilidade para a abordagem no ensino de história, na educação básica. A intervenção didática proposta pretende promover uma série de reflexões acerca da sociedade brasileira, sob os contornos da colonialidade atuantes na contemporaneidade para as turmas do 9º ano em que trabalho, do ensino fundamental, da rede pública municipal de Vila Velha, no estado do Espírito Santo.

Para tanto, o objetivo de tal proposição visa construir narrativas no ensino de história na qual educandas e educandos participem como agentes principais no desenvolvimento e construção do saber escolar. Partindo do princípio de que o interior da escola também é espaço de produção de saberes, vale destacar o quão benéfico é estimular as/os discentes na produção

[1] Mestrando em Ensino de História pela UERJ e professor estatutário de História pela Prefeitura Municipal de Vila Velha-ES e professor de Ensino Religioso pela Prefeitura Municipal de Cariacica-ES, também na modalidade de estatutário. Email de contato: prof.maurodias@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela PUC-Rio. Também é professora Adjunta de História do CAP/ UERJ e de Estágio Supervisionado de História do Departamento de História da UERJ.

do conhecimento histórico escolar. Assim, pretende-se identificar, a partir especialmente das contribuições de teóricos decoloniais, os impactos da colonialidade no tempo presente, elaborando estratégias de intervenção aos problemas contemporâneos da sociedade brasileira, utilizando o recurso das oficinas de Teatro-Imagem. Assim, esta proposição didática intenta estabelecer as oficinas pedagógicas como experiências de aprendizado histórico e social, pois permitem compreender como as desigualdades e os conflitos da sociedade atual se manifestam no corpo e podem ser transformados por meio da contextualização histórica e da consciência crítica.

AUGUSTO BOAL E O TEATRO DO OPRIMIDO

O Teatro-Imagem é uma das modalidades teatrais desenvolvidas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal que, em conjunto com outras oficinas de jogos teatrais (teatro-fórum, teatro-jornal e teatro-invisível), o autor denominou de Teatro do Oprimido.

Neste sentido, o Teatro do Oprimido surge na atuação social de Boal no contexto da ditadura civil-militar no Brasil. O autor – no período de seu autoexílio na América Latina e Europa – desempenhou um conjunto de exercícios e oficinas teatrais utilizando-se como tema central a realidade vivida pela população local, compondo uma série de oficinas teatrais, referenciadas especialmente, no contexto socioeconômico e político dos países visitados pelo teatrólogo nas décadas de 1970 e 1980. Boal compilou várias de suas experiências exploradas no exílio num conjunto de obras[3], denominando tais técnicas de Teatro do Oprimido. Este parte da proposição de que todo indivíduo é capaz de produzir uma linguagem teatral aspirando a uma intervenção na realidade.

O Teatro-Imagem, método de oficina utilizado por mim em sala de aula, fundamenta-se em uma técnica que compreende realizar uma dramatização não verbal e estática sobre um problema social, utilizando apenas a linguagem corporal. A partir dessa dramatização serão debatidas situações de problemas do cotidiano e alternativas para sua resolução e superação. Assim, o projeto se propõe a articular as oficinas pedagógicas a partir de abordagens teórico-metodológicas sob o viés decolonial.

[3] Dentre as obras de Boal, são utilizadas para o desenvolvimento desse trabalho: BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. – Rio de Janeiro: Garamond, 2009; BOAL, Augusto. *O arco íris do desejo*: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996; BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*.12a ed; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008; BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO DA COLONIALIDADE DO PODER

Para que tal proposição didática se faça potente, é essencial manter um diálogo com autores que apontam acerca da necessidade de construir uma educação calcada na defesa de um currículo democrático e que, ao mesmo tempo, questione a perspectiva eurocêntrica e linear como universal, ainda presente nas diretrizes e orientações curriculares, sobretudo no ensino de história.

Partindo do pressuposto no qual o currículo transforma identidades e subjetividades, cito as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2016) ao apontar o currículo como um constructo de ideologias e outros aspectos a serem reproduzidos. Nesse sentido, é, também, esse mesmo currículo, território de constantes disputas, no qual a escola configura-se como uma das arenas mais férteis para tais embates. Segundo Silva, o "currículo é relação de poder. [...]. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade" (Silva, 2016, p. 150).

O currículo é formador e, para tal, é dispositivo de poder enquanto instrumento que legitima narrativas. Ao analisar a maioria dos currículos enquanto documento histórico, percebe-se um destaque homogêneo na construção de um discurso que se impõe como hegemônico, originando-se no contexto denominado por Aníbal Quijano (2005) de modernidade. Para este autor, a modernidade esconde suas mazelas a partir do discurso assentado no progresso civilizatório, logrado ao ser humano europeu na responsabilidade de "transmitir" tal desenvolvimento em regiões para além-mar. Todavia, tal narrativa silencia o projeto de desapropriação e desumanização que os povos originários e africanos sofreram durante esse processo, no qual determinou a configuração capitalista de sociedade, originária da intensa exploração dos povos tutelados como "inferiores" a partir de uma classificação racial imposta pelos invasores/colonizadores.

O conceito de modernidade pressupõe estabelecer a Europa Ocidental, como epicentro do suposto progresso tecnológico e civilizatório, naquilo que Quijano (2005a) denomina de etnocentrismo. Isto é, a promoção de um estabelecimento de hierarquias a partir da classificação racial universal[4] como justificativa ao programa de colonização, primeiramente, realizado nas

[4] Para Quijano (2005a; 2005b) a classificação racial universal compreende na visão europeia, originada na modernidade, em identificar-se como ocupante de um lugar central na consolidação do capitalismo mundial na qual são configuradas "ideias mitificadas" ao relacionar humanidade e progresso advindas da Europa. Portanto, tal classificação se adequa a partir de uma perspectiva eurocêntrica definida por um olhar evolucionista onde são

Américas. Este processo empreendeu um sistema de exploração e acúmulo de capitais, com base na servidão e escravização imposta à população originária de *Abya Yala*[5], como regime de trabalho, acrescida da mão de obra africana e afrodescendente regida pela escravidão.

Diante disso, importa destacar os aspectos da colonialidade enquanto expressão da manutenção, no contexto contemporâneo, das estruturas de exploração e dominação originadas no processo histórico do colonialismo nas Américas. Em síntese, trata-se das relações desiguais estabelecidas a partir da invasão e expropriação das terras das populações originárias, por meio do qual os invasores impuseram uma lógica de poder que definiu os povos autóctones como colonizados, instaurando hierarquias estruturais que persistem até o tempo presente. Nesse ambiente de tensão e extrema exploração, é imposto ao grupo, sob a condição de colonizado, ou seja, subalternizado, apreender

> a cultura dos dominadores em tudo o que fosse útil para a reprodução e dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (Quijano, 2005a, p. 111).

Tal dinâmica excludente determinou os aspectos da modernidade-colonialidade que, neste caso, contribuem para o desenvolvimento de currículos lineares e, todavia, eurocêntricos.

CAMINHOS CONTRA-HEGEMÔNICOS DE ENSINO

É de extrema relevância construirmos um currículo que articule explorar narrativas contra-hegemônicas, isto é, que esteja comprometido em problematizar a perspectiva eurocêntrica enquanto epistemologia universal. Assim, é essencial desenvolvermos uma prática que questione a colonialidade. Isto significa ofertar saberes outros, como indígenas e africanos, localizando-os no centro dos debates em sala de aula, na ação de romper com a mentalidade colonial perpetuada em nossa sociedade (Araújo, 2020). Logo, apontar que a colonialidade contribui para o apagamento das culturas não europeias. Portanto, é urgente que professores e

classificados o modo de produção e as subjetividades do conhecimento sob o prisma europeu. Assim, o termo raça ocupa um sistema de poder – dominação – concentrado no qual Quijano denomina de eurocentrismo.

[5] O termo *Abya Yala*, de acordo com Porto-Gonçalves (2009), foi reivindicado primeiramente pelos povos indígenas da Colômbia e estendeu-se para outros povos originários, situados no território onde atualmente compreende a América Latina. O objetivo da utilização de *Abya Yala* visa convergir a luta dos povos originários, os quais detém um passado comum de exploração e expropriação de seus territórios, por meio das demandas do colonialismo e que, hoje, são mantidas pela colonialidade do poder, oriundas das demandas neoliberais do sistema global do capitalismo.

professoras atuem como facilitadores, conforme aponta Catherine Walsh, “como alguém que se esforça em provocar, construir, gerar e avançar com outros questionamentos críticos, compreensões, conhecimentos e atuações, maneiras de pensar e de fazer” (2016, p. 66).

Construir um currículo democrático, nesses parâmetros, pode ser feito na integração de uma pedagogia decolonial amparada no aporte teórico da interculturalidade crítica. Segundo Vera Candau, a interculturalidade crítica se caracteriza em questionar

> fortemente o eurocentrismo. [A interculturalidade crítica] afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares (Candau, 2020, p. 681).

Tecer na prática um currículo que se faça decolonial é viabilizar saberes e valorizar indivíduos, que o colonialismo e a colonialidade do poder insistem em negar, isto é, silenciar. Assim, a decolonialidade compreende oportunizar e potencializar debates que centralizam saberes e potencializa identidades outras, comprometidas em desenvolver um enriquecimento plural, intercultural e mais democrático na sala de aula.

Walsh destaca a necessidade da interculturalidade crítica partir sempre do questionamento do poder e seu padrão de racialização que foi componente estrutural para o regimento do sistema colonial, sobretudo, entre os séculos XV a XVIII, e mantêm-se reconfigurados na colonialidade do poder após a emancipação colonial, a partir do século XIX. Convém apontar sobre esta perspectiva decolonial insurgente que origina-se dentro dos grupos silenciados, isto é, dos movimentos sociais. Assim sendo, Walsh disserta que é imperativo

> recordar que a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (Walsh, 2009, p. 22).

Por conseguinte, proponho o uso das narrativas no ensino de história como instrumento pedagógico contra-hegemônico, orientando na construção de um currículo comprometido com a valorização de histórias “outras” no espaço escolar. Isto significa dialogar com outras epistemes e narrativas localizadas fora do norte global. O trabalho teatral de Boal, por exemplo, origina-se das demandas por justiça social sob um contexto de tensão e autoritarismo estabelecido na América Latina por regimes ditatoriais. Neste sentido, é possível definir o

Teatro do Oprimido como ferramenta de insurgência que brota em *Abya Yala*, caracterizado na promoção dialógica entre oprimidos e oprimidas que reivindicavam o fazer teatral como dispositivo de resistência e transformação.

Ana Maria Monteiro (2007) propõe a necessidade de um intenso e produtivo diálogo entre o conhecimento histórico escolar com o conhecimento histórico acadêmico, contudo, sem ignorar o contexto social inserido entre ambas as esferas. No que tange às reflexões impostas ao ensino de história, Monteiro destaca que

> [...] na história escolar percebe-se, assim, que a estrutura narrativa pode ser reconhecida numa dupla dimensão: como estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria (2007, p. 130).

Segundo Monteiro a história "ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuar e transformá-lo" (Ibidem, 2007, p. 129). Portanto, é fundamental que educandos e educandas percebam-se enquanto agentes históricos e produtores, também, do conhecimento escolar. Neste sentido, é necessário promover espaços de diálogos nos quais os/as discentes possam ser ouvidos, enquanto aos professores e professoras seja atribuída a tarefa de facilitadores nesse processo.

Para Helena Maria Araújo, é preciso construir narrativas e memórias outras no ensino de história, pois necessitamos

> [...] situar o estudante enquanto sujeito individual e coletivo, portador de memórias individuais e coletivas, fazedor de sua própria história. Devemos estimular no cotidiano escolar projetos, aulas, excursões, oficinas pedagógicas e desafios que possibilitem aos alunos e alunas perceberem o outro enquanto sujeito histórico e a si mesmo e em permanente construção, dentre outros. Todas essas reflexões/ações são urgentes para a reinvenção da escola, para a produção de currículos outros (Araújo, 2020, p. 201).

Também, segundo Elison Antonio Paim e, novamente, Helena Araújo (2018), é essencial que a docência promova uma narrativa no ensino de história que permita uma conversa "outra". Isto significa questionar os documentos oficiais de ensino e seu currículo regular vigente. Paim e Araújo destacam tal perspectiva, para o ensino de história na educação básica, com destaque para o ensino de memórias comprometidas no fomento às identidades "outras", isto é, afrobrasileiras e indígenas. Assim, em diálogo com Paim e Araújo, "não podemos apenas apresentar a história ou memória oficial; faz-se necessário apresentar as memórias e histórias locais, dos trabalhadores, dos cidadãos anônimos que também fazem – e muito – a história" (2018, p. 16).

Desse modo, precisamos atuar nas brechas, ou seja, nas fissuras dos espaços escolares, fazendo desses ambientes locais, em potencial, de reflexão e diálogo sobre qual sociedade queremos ser. É sobre essa ação de romper com a colonialidade, dentro dos espaços hegemônicos, que Walsh denomina o conceito de brechas decoloniais. Para a autora, o que importa não é falar sobre o outro, mas, falar com o outro. Logo, o diálogo é uma prerrogativa essencial da pedagogia decolonial. Segundo Walsh, "as brechas, é claro, são a consequência, em grande medida, da resistência e insurgência dos movimentos sociais" (Ibidem, 2016, p. 69).

O FAZER TEATRAL DE BOAL COMO OFICINA PEDAGÓGICA

Sobre a importância de atuarmos nas brechas, isto é, na promoção das fissuras de saberes hegemônicos, é que esta intervenção didática se propõe. Desta maneira, destaco o método de utilização de oficinas pedagógicas nas aulas de história, a partir de exercícios e oficinas teatrais, apoiados nos trabalhos de dramatização promovidos por Augusto Boal, em seu Teatro do Oprimido.

Assim, estabelecemos um diálogo com Zélia Mediano acerca das oficinas pedagógicas. Para a autora, a oficina é um ambiente de construção e, também, local onde se consertam coisas (Mediano, 2016). A oficina pedagógica colabora para o rompimento do modelo tradicional de educação, dentre outros aspectos, por compreender que o estudante, como indivíduo crítico inserido num contexto social, é constituído de subjetividades. Desse modo, segundo Araújo e Marins (2022), a oficina pedagógica é capaz de interagir teoria e prática a partir do diálogo horizontal entre docente e discente. Contudo, vale ressaltar a importância em contextualizar tal intervenção pedagógica para que ela se torne eficaz. Tal exercício fundamenta-se no que consideramos apontar, em acordo com as autoras, como *práxis* pedagógica. Araújo e Marins (2022) justificam a escolha pela oficina pedagógica como modalidade de intervenção no interior da escola, ao considerarem as oficinas como ferramentas que

> [...] nos auxiliam a decolonizar o conhecimento científico e escolar, porque não consideram os estudantes tábulas rasas, consideram razão e emoção, práticas e teorias, dentre outros fatores que são pressupostos do pensamento decolonial. E é por isso que optamos por trabalhar com oficinas pedagógicas como modelo teórico-metodológico de atividades baseadas numa educação intercultural crítica e que permitem uma horizontalidade de saberes. Assim, os alunos assumem o protagonismo e trazem à tona reflexões tão importantes para a construção de novos olhares (Araújo; Marins, 2022, p. 133).

Segundo Mediano, as oficinas qualificam o indivíduo como ser inteligente em plena interação com o meio natural e social. Isto significa apontar a pessoa humana como capaz de

refletir sobre sua condição social e, a partir da oficina, elencar alternativas de forma individual e/ou coletiva para a resolução dos problemas enfrentados. Isto significa integrar reflexão e ação, pressupostos fundamentais para esta proposição didática.

Consideramos as oficinas teatrais, a exemplo do uso do Teatro-Imagem, como instrumentos potencializadores por valorizarem a necessidade de compreender o mundo, também, através dos sentidos. Segundo Cleyton Machado, a partir das reflexões propostas por Boal,

> [...] não só a personagem se torna um exercício de pensar o outro, como também toda a proposta teatral se baseia na construção coletiva de figuras dramáticas, mas acima disso, na constituição coletiva de valores, sentimentos, objetivos e ações que irão permear o fazer teatral. Ao promover a comunhão de tais reflexões e ações, os sujeitos conseguem perceber de uma forma mais nítida não só os objetivos que existem entre si, mas também aqueles elementos que estão em desacordo com uma determinada visão de mundo contrária aos seus objetivos (Machado, 2017, p. 61).

Segundo Viana, a atuação dialógica no fazer teatral ambientado no espaço escolar, conforme as intersecções entre Augusto Boal e Paulo Freire, possibilita a potencialidade da interação. Nesta perspectiva, Viana afirma ser fundamental o uso do método do Teatro do Oprimido "já que essencialmente é pensando não somente *para* mas sim *com* pessoas. É uma proposta dialógica que se opõe à antidialogicidade que nutre o ímpeto opressivo na sociedade" (Viana, 2023, p. 11). A horizontalidade no diálogo é peça fundamental para a eficácia da oficina pedagógica e, portanto, utilizar-se dessa metodologia como proposta de intervenção didática possibilita potencializar uma *práxis* pedagógica.

Em se tratando de turmas que contemplam a etapa final do ensino fundamental, isto é, os 9º anos, as oficinas teatrais serão desenvolvidas durante o terceiro trimestre[6]. Nesse sentido, essa proposição pedagógica considera as diferentes configurações referentes ao exercício da cidadania, que ao longo do ano foram trabalhados e discutidos, por meio de temas relacionados aos desdobramentos sociais da abolição da escravidão e sua relação com a crise do regime monárquico e à instauração da República, bem como às transformações políticas, econômicas e sociais observadas nos períodos varguista, populista e ditatorial. Para tanto, os debates promovidos durante todo esse percurso letivo e formativo culminam no processo de redemocratização e na promulgação da Constituição Federal de 1988. Tal evento é considerado um marco jurídico e político por ampliar o exercício da cidadania no país.

[6] A configuração do ano letivo para o município de Vila Velha-ES compreende uma dinâmica de avaliação dividida no âmbito trimestral. Desse modo, a grade curricular no ensino fundamental está organizada em três trimestres a compor o ano letivo.

Desse modo, as oficinas de Teatro-Imagem têm como objetivo possibilitar que os conteúdos históricos estudados, ao longo do ano, estejam relacionados às questões que ainda fazem parte da nossa realidade. Esta proposta busca estimular a reflexão entre os direitos garantidos pela Constituição e os desafios para a sua integral concretização no tempo presente.

No que se refere ao Teatro do Oprimido, é basilar promover nos discentes um diálogo que exponha compreender os variados instrumentos de opressão presentes na história do Brasil e que continuam estabelecidos em nosso cotidiano. Para tanto, Boal (2011) destaca ser o corpo peça fundamental para realização do fazer teatral.

Assim sendo, é preciso conhecer o corpo e que este está repleto de vícios que atuam nas ações e sensações mecanizadas, oriundas de um processo de estruturação e seleção produzido pelos sentidos. Segundo Boal, "os sentidos selecionam sempre os mesmos estímulos da mesma maneira" (Ibidem, 2013, p. 61). Numa conjunção capitalista de sociedade na qual o corpo assume posição de máquina, ou seja, nosso cotidiano é repleto de situações regulares e repetitivas que contribuem para o engessamento dos sentidos, é vital trabalhar para sua desmecanização, pois é impossível praticar teatro e, em específico o Teatro do Oprimido, sem a atuação do corpo.

Nascimento aponta acerca das potencialidades e limites do corpo e da mente ao afirmar que

> corpo e pensamento constituem uma unidade. O corpo sente tudo: quando se respira, se grita, se sente dor, se adoece, ele reage de alguma forma [...]. O corpo não é só o que nós vemos, o que está externo. Nós funcionamos por dentro, de dentro para fora. O corpo sente tudo, ele se expressa sem precisar de voz. Sendo assim, nos concentraremos a seguir em jogos teatrais para o corpo, na batalha dele com o mundo, no corpo que fala, no corpo que remete a uma imagem, no corpo que canta, no corpo que emite uma poesia, no corpo que sente, no corpo que atrofia e se distrofia pela experimentação, pela resistência, pelo novo, pela criatividade, pelo jogo." (Nascimento, 2020, p. 90-91).

O itinerário proposto para a execução da oficina pedagógica se dará com a divisão das turmas em grupos mistos, congregando meninos e meninas. Devido às salas comportarem 35 estudantes, o ideal é organizar até quatro ou cinco grupos. As oficinas pedagógicas seguirão uma dinâmica delineada em quatro segmentos. Primeiro, serão explorados, de forma breve, a biografia de Augusto Boal, o contexto de surgimento do Teatro do Oprimido e seu uso no tempo presente. Em um segundo momento, serão realizados exercícios de interação, isto é, de desmecanização do corpo, por meio do jogo *escultor e escultura*[7].

[7] Este tipo de exercício compreende ilustrar, por meio de esculturas, um tema específico utilizando o corpo do outro. Tal exercício contempla um seguimento do que convenhamos denominar de Teatro-Imagem. Assim, o

No terceiro momento, serão realizados os exercícios de Teatro Imagem seguindo o método conhecido por *imagem de transição*. Conforme os apontamentos de Boal, com base nesse método, as oficinas irão contemplar a reprodução do Teatro-Imagem, a partir de um dos temas discutidos em sala de aula sobre o contexto pós Constituição Federal de 1988. Logo, temas que contemplam a sociedade brasileira do século XXI com destaque para o processo de continuidades da colonialidade do poder, do ser e do saber que impactam, todavia, o exercício pleno de muitos direitos legislados contidos em nossa Constituição atual. Para tanto, foi elencado trabalhar com temáticas que promovam discussões acerca do racismo estruturante na sociedade brasileira, entre elas: a desigualdade racial, o racismo religioso e a exploração do trabalho.

Cada grupo ficará a cargo de um dos temas. Assim sendo, devem ser reproduzidas uma *imagem real*, ou seja, uma dramatização estática e não verbal que vai refletir acerca de uma opressão atuante – conforme estabelecida pelo tema – e, em seguida, produzir uma *imagem ideal*, isto é, caracterizada em representar uma possível intervenção e solução para o problema apresentado na cena anterior, conforme o tema estabelecido. Para finalizar esta etapa, os discentes devem criar uma *imagem de transição*.

Assim, os estudantes irão refletir e dramatizar cenas intermediárias transicionadas entre a imagem real, configurada em uma situação de opressão, até a imagem ideal, estabelecida na resolução e superação da opressão dramatizada. A ideia é que os movimentos, durante a elaboração da imagem de transição, sejam realizados de forma lenta, evitando reações bruscas, submetendo-se a imagens que vão se reformulando até que a opressão seja totalmente superada.

Na quarta e última etapa, será oportunizado um momento de diálogo a partir das oficinas realizadas - elencando os pontos positivos -, o que precisaria ser melhorado e quais sentimentos foram provocados a partir da execução dos exercícios teatrais. Por fim, os/as discentes irão responder um questionário, onde serão pontuados a relação do uso da metodologia da oficina pedagógica como instrumento de ação na sociedade, partindo da reflexão e conscientização sobre até que ponto o Teatro-Imagem contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

---

trabalho com o corpo e a expansão da ação de outros sentidos ganham destaque. Para tanto, o uso da linguagem verbal é proibida neste exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado até aqui, tal intervenção pedagógica pressupõe instigar os/as estudantes, enquanto agentes históricos, a refletirem sobre o seu lugar no mundo e, por conseguinte, compreenderem-se como sujeitos atuantes na sociedade à qual estão inseridos. Diante disso, penso que o ensino de história é ferramenta de extrema potência para o desenvolvimento da cidadania nos discentes, também para a ampliação de uma consciência crítica, ao mesmo tempo que os estudos sobre o passado contribuem para a compreensão histórica de vários dilemas que permeiam a nossa sociedade atual. Assim, possibilitar o diálogo entre passado e presente, é fundamental para que educandas e educandos compreendam-se como sujeitos históricos.

Exercer uma docência que acredita numa educação básica democrática, plural, decolonial e intercultural crítica implica compreender os exercícios teatrais, adaptados à lógica de oficinas pedagógicas, para além de um momento de descontração. Mas, sim, reconhecê-los como instrumentos de construção, de reflexão e ação pedagógica. Assim, a arte corporal pode ampliar o raciocínio cognitivo dos educandos e educandas sobre a sociedade na qual estão inseridos. Portanto, as oficinas pedagógicas, empreendidas neste trabalho, visam estimular as habilidades dos/das discentes em estabelecerem, a partir das provocações acerca da modernidade e da colonialidade, diálogos capazes de atuar na decolonização das mentes e *corpus* no tempo presente.

Por fim, torna-se fundamental promover um ensino de história orientado não apenas ao debate crítico, mas, também à ação pedagógica, à cooperação e ao protagonismo de educandos e educandas na produção do saber escolar e na construção de suas trajetórias sociais e formativas. Desse modo, considero o Teatro-Imagem uma ferramenta pedagógica potente e relevante, na medida em que mobiliza nos educandos e educandas processos de crescimento da consciência crítica acerca das consequências da colonialidade, evidenciando suas permanências e implicações na sociedade brasileira do tempo presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO. Cinthia Monteiro. Qual o lugar da diferença na pesquisa em Ensino de História? In. MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 239-254.

ARAÚJO, Helena Maria Marques; MARINS, Monique Magalhães. Um olhar decolonial sob a temática indígena no currículo de Ensino de História por meio de oficinas pedagógicas. In:

MIRANDA, Claudia. Et al. **Em busca de histórias outras, perspectivas decoloniais na Améfrica Ladina**. Curitiba, PR: Was Edições, 2022, p. 123-138.
_____. Narrativas e memórias outras no ensino de História. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro:APOENA, 2020, p.193-203.
_____; RODRIGUES, José Roberto da Silva. Construindo currículos de história, decoloniais, interculturais, antirracistas e transmodernos nas salas de aula da educação básica. In: CANDAU, Vera (Org). **Cotidiano, educação e culturas**: realizações, tensões e novas perspectivas. 1. Ed.– Rio de Janeiro: Ed. Da Autora, 2023.
ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. – 5ª ed.– Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. – Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
_____. **Jogos para atores e não-atores**. - 12a ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6ª ed.– Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes, **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
_____. **Pedagogia do oprimido**. – 90. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
MACHADO, Cleyton. **Práticas teatrais no ensino de história**: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através das oficinas pedagógicas. Trabalho apresentado no **VIII ENDIPE** (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Florianópolis, 1996.
MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Artlette; MAGALHÃES, Marcelo S. (orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007.
NASCIMENTO, Rodrigo Mendonça do. **O Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de História de Temas Sensíveis**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. – São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.
PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. **Education policy analysis archives**, [S.l.], v. 26, p. 92, jul. 2018. ISSN 1068-2341. Disponível em <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3543/2103>. [Acesso em: 20 mar. 2024].
_____; _____. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, ano XX, n. 1, 2021, p. 16-33.
_____. Racismos e Antirracismos: diálogos decoloniais pelas resistências, (re)existências e (re)vivências. In: PAULILO, André; HADLER, Maria Silvia Duarte (Orgs.). **Contra o Adverso**: histórias da população negra. Campinas, SP: CMU, 2023, p. 203-242.
PEIXOTO FILHO, José Pereira; MARQUES, Emiliana Maria Diniz. Teatro do Oprimido e Educação: perspectivas para as práticas escolares na atualidade. **Revista Anpae**. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação: Anais [Recurso Eletrônico].

Disponível em: <https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JosePeixotoFilho_res_int_GT1.pdf>. [Acesso em: 01 nov. 2024].
PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 107-130.
SIQUEIRA, Karulliny Silverol; DIAS, Mauro Roberto Fonseca. O ensino de história e os desafios para a promoção de uma educação antirracista**. Revista História Hoje**, v. 10, nº 20, p. 110-131, 2021.
TOLDO, Alice Schmitz. O Teatro do Oprimido na Aula de História: relatos de uma experiência pedagógica. ABEH. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História** - Perspectivas Web 2020. Ponta Grossa:ABEH, 2020. Disponível em <http://drive.google.com/file/d/1HrLKN6AkZE6ZlIBiuyv-OzPcjQBVyWiY/view>. [Acesso em: 20 out. 2024].
VASCONCELOS, Cláudia Pereira. O teatro como linguagem e fonte no ensino de História. **XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPHU, 2011.
VIANA, Waldimir Rodrigues. Teatro do Oprimido: um método oportuno para as escolas da educação básica. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v.27, p. 1-20, 2023.
WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. pp. 12– 42.
_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera (Org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 64-75.

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RAÍZES DA CIDADE: UMA EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL

Fabiana Ribeiro da Silva[1]
Milena Cristina Paes[2]
Karina Jacób Monteiro[3]

INTRODUÇÃO

A relação entre infância e cidade tem adquirido centralidade crescente no campo educacional e nas ciências sociais, especialmente à medida que se intensificam os estudos que problematizam o modo como os espaços urbanos são planejados, vivenciados e significados pelas crianças. Historicamente, prevaleceu a concepção da cidade como um território essencialmente adulto, estruturado por lógicas funcionais, produtivistas e utilitaristas, que, como afirma Lefebvre (2001), subordinam a vida cotidiana às dinâmicas do capital, da circulação e do consumo, relegando a segundo plano as dimensões humanas, sensíveis e simbólicas do espaço. Nesse contexto, a presença infantil tende a ser vista como elemento a ser regulado, protegido ou incluso apenas de maneira periférica, refletindo uma urbanidade que pouco reconhece a criança como sujeito legítimo do espaço público.

Esse entendimento contribui para a consolidação de dispositivos sociais que afastam progressivamente as crianças da cidade sob o discurso da segurança, da ordem ou da racionalização dos tempos sociais. Sarmento (2005) evidencia que tal processo gera a invisibilização da infância nos territórios urbanos, confinando-a a espaços institucionalizados como a escola, o lar ou equipamentos fechados e empobrecendo suas possibilidades de

[1] Especialista em Psicopedagogia. Professora Rede Estadual de Ensino e Municipal. Pesquisadora do GEPEI/UENP. fabianasilva@smeourinhos.sp.gov.br
[2] Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Professora Rede Estadual de Ensino. Pesquisadora do GEPEI/UENP. milymestrado@gmail.com
[3] Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – Brasil Graduada em Letras-Francês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (1993). Atualmente, atua como Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos –SP - Brasil. E-mail: karinajmonteiro@gmail.com

interação com a paisagem urbana, com seus marcos históricos e com a diversidade social que nela se inscreve. Em contraposição a essas restrições, a Sociologia da Infância afirma a criança como ator social competente, produtor de cultura e sujeito de direitos (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2010), reivindicando sua participação ativa e significativa na vida social. Nessa perspectiva, pensar a cidade a partir das infâncias implica reconhecê-las como protagonistas na construção de sentidos, práticas e apropriações territoriais.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, cujo objetivo é apresentar uma síntese crítica e articulada das principais contribuições dos textos "Infância e cidade: os processos de socialização das crianças" e "Territórios educativos: diálogos entre arquitetura, cidade e infância", destacando como essas produções ampliam a compreensão da cidade enquanto espaço de socialização, aprendizagem e formação cidadã. Busca-se também evidenciar a relevância da noção de território educativo como possibilidade de ressignificação do urbano, abrindo caminho para uma cidade que reconheça a criança como sujeito ativo na produção de sentidos sobre o lugar que habita, e não apenas como usuária passiva dos espaços planejados pelos adultos.

Ao situar a infância no centro da reflexão sobre a cidade, este estudo reafirma que a urbanidade não é neutra: ela expressa escolhas políticas, culturais e pedagógicas que impactam diretamente o modo como as crianças se movem, se relacionam e se constituem como sujeitos. Assim, compreender suas experiências urbanas significa também repensar as próprias concepções de cidadania, pertencimento e justiça social que orientam os modos de viver contemporâneos.

O TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E A RESSIGNIFICAÇÃO DA CIDADE COMO ESPAÇO FORMADOR

A noção de territórios educativos emerge como uma perspectiva teórico metodológica que desloca o entendimento de educação do espaço estritamente escolar para uma rede mais ampla de relações, práticas e experiências que compõem a vida urbana. Segundo Moll (2012, p. 15), "*a educação integral supõe a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas, reconhecendo a cidade como território vivo de aprendizagens*". Essa afirmação evidencia que o processo formativo não se limita às paredes da escola, mas se expande para os múltiplos cenários da vida cotidiana, onde memória, cultura e sociabilidade se entrelaçam.

Essa perspectiva dialoga profundamente com o movimento das Cidades Educadoras, cuja concepção, conforme afirma Gadotti (2006, p. 23), defende que "*toda cidade educa, porque sua organização, seus serviços e seu modo de vida ensinam*". Ao assumir a cidade como espaço pedagógico, reforça-se a ideia de que ruas, praças, museus, feiras, transportes públicos e centros comunitários constituem um currículo vivo, capaz de promover experiências significativas e ampliar repertórios culturais desde a infância.

Nesse sentido, a escuta das crianças torna-se condição indispensável para compreender como elas se apropriam dos espaços urbanos. Abramowicz (2012, p. 71) destaca que "*as crianças produzem culturas, significados e modos de existir que não podem ser ignorados pelas instituições*", defendendo a urgência de romper com práticas adultocêntricas que silenciam suas vozes. Quando a criança é reconhecida como sujeito epistêmico, sua leitura da cidade expressa em mapas, desenhos, narrativas e brincadeiras revela formas próprias de interpretar e ressignificar o território.

As metodologias de pesquisa e intervenção que envolvem passeios exploratórios, registros fotográficos, cartografias sociais e rodas de conversa potencializam essa participação, pois permitem que as crianças expressem seus modos de ver e habitar a cidade. Tonucci (2005, p. 42) reforça essa perspectiva ao afirmar que "*para compreender a cidade, é preciso aprender a olhar com os olhos das crianças*", destacando que a infância percebe e recria o espaço urbano de maneira sensível, relacional e imaginativa.

Os territórios educativos, portanto, configuram-se como alternativas críticas ao modelo urbano excludente e segregador. Ao integrar escola, comunidade e patrimônio cultural, eles ampliam a circulação e a presença das crianças na cidade, fortalecendo vínculos de pertencimento e promovendo aprendizagens ancoradas na experiência concreta. Essa aproximação entre infância e cidade também pode ser vista como forma de resistência às lógicas que fragmentam o espaço urbano. Lefebvre (2001, p. 34) já advertia que o direito à cidade deve ser entendido como "*direito à vida urbana, à centralidade, às obras e não apenas aos produtos*", ou seja, como direito à participação plena nos processos urbanos e culturais.

Nesse contexto, o brincar assume papel central como linguagem constitutiva da infância e como prática que inscreve as crianças no espaço público. Corsaro (2011) evidencia que, ao brincar, as crianças constroem significados compartilhados e transformam a cultura que recebem dos adultos por meio da "reprodução interpretativa". O ato de brincar na cidade, portanto, não é apenas lazer: é uma forma de ler o território, reconstruir narrativas e experimentar pertenças.

Assim, pensar a cidade como território educativo significa compreender sua potência formadora e sua responsabilidade social na promoção de experiências que favoreçam autonomia, criticidade e cidadania. Significa reconhecer que a cidade ensina — seja pela pluralidade de encontros, pela diversidade cultural, pela materialidade arquitetônica, pelos resíduos históricos ou pelas práticas comunitárias que nela se inscrevem. Mais que isso: significa assumir que crianças não apenas aprendem na cidade, mas *ensinam* modos outros de habitá-la, revelando brechas, possibilidades e futuros que frequentemente passam despercebidos ao olhar adulto.

CIDADES QUE EDUCAM: A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO

A compreensão contemporânea de educação tem ultrapassado os limites físicos da escola, reconhecendo que aprender é um processo tecido no movimento da vida, no encontro com pessoas, objetos, lugares e memórias. Nesse cenário, o conceito de cidades que educam ganha centralidade ao afirmar que o território — suas ruas, praças, instituições, trajetórias e histórias — constitui um campo fértil de formação humana. Educar, portanto, não é apenas transmitir conteúdos, mas possibilitar que sujeitos vivam, interpretem e ressignifiquem o espaço em que estão inseridos.

Na perspectiva de Yu-Fu Tuan (2013), "o espaço se torna lugar quando nele depositamos significados e afetos" (p. 6). Esta afirmação revela a dimensão profundamente educativa da relação entre pessoas e territórios: é na experiência sensível com os espaços, e não apenas em sua observação distanciada, que se constroem vínculos, identidades e modos de compreender o mundo. Assim, pensar cidades que educam é compreender que os lugares enquanto espaços vividos, participam da constituição dos sujeitos, especialmente das crianças.

Essa lógica dialoga com a Sociologia da Infância, que reconhece a criança como protagonista, produtora de cultura e capaz de interpretar o mundo com linguagens próprias (Corsaro, 2011; Sarmento, 2005). No entanto, como ressaltado anteriormente, a organização das cidades modernas,marcada pela vigilância, pela circulação rápida, pela centralidade do automóvel e pela racionalização dos tempos sociais — tem restringido a presença infantil nos espaços públicos, empobrecendo suas oportunidades de experiência e autonomia (Tonucci, 2005).

Nesse contexto, a noção de territórios educativos surge como uma possibilidade de ressignificar a cidade, compreendendo-a como espaço pedagógico vivo, múltiplo e poroso. Para

Moll (2012), cidades que se entendem como educadoras assumem o compromisso de expandir a aprendizagem para além dos muros da escola, integrando comunidade, patrimônio, memória e práticas culturais como partes indissociáveis do processo formativo. Trata-se de reconhecer que o conhecimento se produz na circulação pela cidade, na observação do cotidiano, na escuta das histórias e no encontro com outras formas de viver.

Loris Malaguzzi (1999) reforça esse entendimento ao afirmar que "a escola deve dialogar com a cidade, com o entorno e com a história" (p. 82). Para ele, a cidade oferece "mil caminhos e mil linguagens" às crianças, constituindo-se como cenário e, ao mesmo tempo, agente de aprendizagem. Essa abordagem amplia a ideia de educação ao valorizar a experiência sensível,o toque nas paredes antigas, o observar dos detalhes, a curiosidade que nasce dos encontros inesperados.

As cidades que educam, portanto, são aquelas que reconhecem o direito da infância ao espaço público, à mobilidade e ao pertencimento. São cidades que escutam suas crianças, que integram o território ao currículo e que compreendem que a formação docente é pilar essencial dessa construção. Como lembra Tuan (2013, p. 54), "o lugar é o lar da identidade": ao permitir que as crianças habitem sua cidade, promovemos a formação de sujeitos capazes de ler o mundo com profundidade e de se reconhecer parte dele.

Dessa forma, este texto se insere na perspectiva de que educar na cidade e pela cidade é educar para o pensamento crítico, para a sensibilidade, para a cidadania e para a construção de vínculos afetivos com o território. Trata-se de cultivar uma educação que pulsa na vida cotidiana, que valoriza o passado, ilumina o presente e inspira o futuro, uma educação que reconhece, nos espaços urbanos, os verdadeiros sussurros do tempo.

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DOS DADOS

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com elementos quantitativos descritivos, que combina análise documental, levantamento empírico e leitura interpretativa dos dados. De forma semelhante, estruturou-se aqui uma investigação que articula práticas docentes, história local e perspectivas da infância, que sustenta o olhar sobre a criança como sujeito territorial, produtor de cultura e capaz de ler a cidade como texto vivo.

O instrumento empírico consistiu em um questionário online (Google Forms) composto por perguntas fechadas e abertas. O questionário foi respondido por 23 professores da Educação

Básica, atuantes em diferentes segmentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. O formulário foi organizado em quatro blocos principais:

(1) formação acadêmica e experiência profissional;

(2) práticas de ensino e metodologias utilizadas no trabalho com história local;

(3) percepções sobre desafios e potencialidades do ensino da história municipal;

(4) sugestões e desejos de inovação pedagógica.

PERFIL DOS PARTICIPANTES

Do total de 23 professores, a maioria possui formação em Pedagogia (8 docentes), seguida por 13 participantes com pós-graduação, 2 com outras licenciaturas e nenhum participante com mestrado ou doutorado, o que indica um corpo docente cuja formação continuada se concentra sobretudo na especialização lato sensu. Esse dado dialoga com Raízes da Cidade, ao evidenciar a relevância da formação continuada como eixo que amplia a sensibilidade dos educadores para leituras da cidade como espaço educativo.

Quanto aos segmentos em que atuam, observa-se uma pluralidade importante:

- 5 docentes trabalham na Educação Infantil – creche (0 a 3 anos);
- 14 na Educação Infantil – 4 a 5 anos;
- 3 no 1º ao 3º ano;
- 4 no 4º ao 5º ano, revelando que a maior parte da amostra atua com crianças pequenas, onde a construção do sentimento de pertencimento à cidade e é fortemente influenciada pelas primeiras experiências espaciais e pelas narrativas comunitárias.

Tabela 1 – Formação acadêmica dos participantes (N = 23)

Formação Acadêmica	Frequência	%
Pedagogia	8	34,8%
Outras Licenciaturas	2	8,7%
Pós-graduação	13	56,5%
Mestrado	0	0%
Doutorado	0	0%

Fonte: Autoras

O tempo de experiência dos participantes é relativamente equilibrado: 5 professores possuem entre 1 e 5 anos de atuação, 6 entre 5 e 10 anos, 5 entre 10 e 20 anos, e 7 possuem mais de 20 anos de experiência. Há, portanto, um cenário em que convivem profissionais

iniciantes e altamente experientes, fator que amplia o repertório pedagógico disponível e contribui para uma compreensão plural dos métodos utilizados no ensino da história local.

Tabela 2 – Segmento/ano em que leciona (N = 23)

Segmento/Ano	**Frequência**	**%**
Educação Infantil – Creche (0–3 anos)	5	21,7%
Educação Infantil – 4 e 5 anos	14	60,9%
Anos iniciais – 1º ao 3º ano	3	13%
Anos iniciais – 4º ao 5º ano	4	17,4%

Fonte: Autoras Práticas de ensino e metodologias utilizadas

Ao serem questionados sobre como despertam a curiosidade das crianças acerca da história da cidade, os professores revelaram estratégias alinhadas com metodologias da experiência e do pertencimento territorial. A maioria (15 participantes) afirmou utilizar comparações entre "antes e agora", prática que favorece a leitura temporal e espacial da cidade, ao enfatizar o papel das relações entre passado e presente na formação da consciência histórica infantil. Outros 5 professores utilizam contações de histórias e lendas de forma teatral, e 3 constroem enigmas e mistérios sobre locais históricos, evidenciando metodologias lúdicas e narrativas.

Tabela 3 – Estratégias para despertar a curiosidade sobre a história local (N = 23)

Estratégia	Frequência	%
Comparação entre "antes e agora"	15	65,2%
Contação teatral de histórias e lendas	5	21,7%
Criação de mistérios e enigmas sobre lugares históricos	3	13%

Fonte: Autoras

As atividades práticas mais utilizadas reforçam esse cenário:

- Jogos e brincadeiras de época (15 respostas) aparecem como prática predominante;
- Caminhadas históricas (4) e entrevistas com moradores antigos (4) constituem estratégias que ampliam a leitura sensível da paisagem urbana;
- Construção de maquetes, peças teatrais e "museu da sala" também foram citadas, embora por uma parcela menor dos docentes (2 respostas cada).

Esse conjunto evidencia, conforme as categorias de Raízes da Cidade, que muitos professores reconhecem a importância do encontro da criança com o território, seja pela vivência direta (passeios, entrevistas), seja pela reinvenção simbólica (teatralizações, maquetes). Trata-se de uma pedagogia que integra corpo, memória, narrativa e espaço.

FONTES E MODOS DE CONEXÃO COM O TERRITÓRIO

Quando convidados a assumir o papel de "detetives da história", os docentes indicaram como pistas iniciais para ensinar sobre a fundação da cidade principalmente fotografias antigas (12 respostas) e histórias contadas pelos avós (9 respostas), seguidas por construções antigas e nomes de ruas. Aqui, a centralidade da memória comunitária e dos documentos visuais destaca a potência das fontes afetivas, que discute como memórias familiares e referências cotidianas compõem o repertório cultural da criança no processo de reconhecer suas raízes.

Tabela 5– Primeira pista para ensinar sobre a fundação da cidade (N = 23)

Fonte inicial	**Frequência**	**%**
Fotografias antigas	12	52,2%
Histórias contadas pelos avós	9	39,1%
Nomes das ruas mais antigas	1	4,3%
Construções mais velhas da cidade	1	4,3%

Fonte: Autoras

Ao conectar a história local ao cotidiano das crianças, 11 professores apontaram que utilizam lugares familiares como escola, praça e mercado; 7 realizam comparações entre brincadeiras antigas e atuais; e 5 aproximam o conteúdo às histórias das famílias. Observa-se que essa escolha privilegia a relação direta da criança com seu território de circulação, reforçando que o ensino da história local não ocorre de forma descolada da paisagem afetiva e social que as crianças habitam.

Desafios percebidos pelos professores

Os maiores desafios relatados revelam tensões estruturais no ensino de história municipal:

- 9 professores apontaram a falta de material didático específico;
- 10 destacaram o tempo limitado no currículo;
- apenas 2 mencionaram dificuldade em despertar interesse e 2 relataram dificuldade em encontrar informações confiáveis.

Tabela 6 – Maiores desafios no ensino de história municipal (N = 23)

Desafio	Frequência	%
Tempo limitado no currículo	10	39,1%
Falta de material didático específico	9	43,5%
Encontrar informações confiáveis	2	8,7%
Despertar o interesse das crianças	2	8,7%

Fonte: Autoras

Essa configuração demonstra que, apesar de os professores demonstrarem interesse e repertório para trabalhar a história local, há entraves institucionais e estruturais que dificultam a sistematização do trabalho, ao discutir como a ausência de políticas de memória e materiais pedagógicos limita o acesso das crianças ao patrimônio histórico e cultural de sua cidade.

IMAGINAÇÃO TEMPORAL E EXPERIÊNCIAS DESEJADAS

Quando questionados sobre a "viagem no tempo" ideal para apresentar às crianças, a maior parte dos docentes (14 respostas) escolheu o momento da fundação da cidade, seguida por 5 que optaram pelo nascimento das tradições locais e 4 por momentos de grande transformação. A fundação aparece como eixo estruturante no imaginário docente, reforçando o desejo de reconstruir com as crianças as origens, raízes e narrativas fundantes temática que ecoa diretamente no texto Raízes da Cidade, ao discutir a importância de evidenciar às crianças os processos de formação urbana.

As respostas abertas revelaram um rico conjunto de intenções pedagógicas, que variam entre ações já realizadas e outras que os docentes desejam implementar. As propostas incluem:

- Visitas a museus, teatro, cinema e locais históricos, incluindo prefeitura e espaços de memória;
- Entrevistas com moradores antigos, avós e pessoas que conhecem profundamente a história local;
- Uso de fotografias e vídeos históricos;
- Construção de maquetes e exposições;
- Contação de histórias com imagens antigas;
- Projetos com participação das famílias, como passeios guiados;
- Palestras com especialistas em história local;
- Atividades lúdicas e tecnológicas;
- Comparações entre passado e presente, cultura, modo de viver e vestir.

Tabela 7 – Atividades práticas utilizadas no ensino da história local (N = 23)

Atividade	Frequência	%
Jogos e brincadeiras de época	15	65,2%
Caminhadas históricas	4	17,4%
Entrevistas com moradores antigos	4	17,4%
Construção de maquetes	2	8,7%

Peças teatrais	2	8,7%
Criação de “museu da sala”	2	8,7%

Fonte: Autoras

Há ainda professores que relatam dificuldades ligadas à faixa etária e à falta de oportunidades para vivências mais amplas, o que reforça a necessidade de políticas que ampliem o acesso da criança à cidade, que compreende a cidade como ambiente educador e propõe que a escola se abra aos territórios, ampliando horizontes culturais e identitários.

A análise dos dados revela que o ensino da história local, nas práticas docentes, encontra-se em uma zona fecunda de experiências sensíveis, narrativas comunitárias, exploração da cidade e valorização das memórias familiares. Ao mesmo tempo, esbarra em limitações estruturais como escassez de material didático, pouco tempo na rotina curricular e ausência de sistematização das fontes históricas municipais.

Articulados aos fundamentos teóricos, os resultados demonstram que os professores compreendem a importância de aproximar as crianças de seu território, mas ainda necessitam de condições institucionais e políticas educativas que lhes ofereçam suporte, formação e acervos. A cidade surge simultaneamente como cenário, recurso e personagem, espaço de encontros, narrativas e descobertas e a criança, como leitora ativa desse território, capaz de construir pertencimento, identidade e consciência histórica desde muito cedo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise integrada dos dados coletados com os 23 professores e da literatura especializada evidencia que o ensino da história local para crianças pequenas constitui um campo fértil e profundamente necessário para a formação de sujeitos críticos, participantes e sensíveis aos territórios que habitam. Ao longo do estudo, foi possível perceber que a cidade, conforme já discutido por Lefebvre (2001, p. 18), não é apenas um cenário físico, mas um espaço social, político e simbólico, produzido continuamente pelas relações humanas. Quando pensamos a infância dentro dessa perspectiva, compreendemos que a criança não é mero espectador da vida urbana, mas sujeito que a interpreta, recria e transforma.

Os dados revelam que a maioria dos professores busca estratégias lúdicas, narrativas e comparativas para aproximar as crianças da história da cidade, sendo significativa a presença de atividades como jogos de época, caminhadas, entrevistas e comparações entre “antes e agora”. Tais práticas dialogam diretamente com a concepção de cultura infantil proposta por Corsaro (2011, p. 37), para quem as crianças “interpretam e transformam criativamente o

mundo social que as cerca". A cidade, portanto, converte-se em campo de experimentação, memória e aprendizagem, e não apenas em espaço de passagem ou controle, como muitas vezes lhe é atribuído pelas lógicas adultocêntricas contemporâneas.

A literatura reforça esse desacordo entre o potencial formativo da cidade e sua organização excludente. Sarmento (2005, p. 371) problematiza como a "segunda modernidade" restringe a circulação das crianças, confinando-as a espaços controlados e limitando sua participação na vida comunitária. Isso se manifesta de forma clara nos dados da pesquisa, quando os professores apontam como principal desafio a falta de material didático específico **e o** tempo reduzido no currículo para abordar a história local. Tais limitações revelam que as políticas educacionais ainda não reconhecem plenamente o valor da cidade como território educativo e, portanto, não garantem condições adequadas para que as crianças acessem suas próprias raízes históricas e culturais.

Essa constatação aproxima-se da crítica de Qvortrup (2010, p. 79), segundo a qual a infância deve ser compreendida como uma "categoria estrutural" da sociedade e não apenas como etapa preparatória. Assim, ao omitir a história local ou reduzi-la a conteúdos fragmentados, corremos o risco de manter as crianças à margem da possibilidade de construir uma identidade territorial consistente, privando-as do direito de compreender o lugar em que vivem. É nesse ponto que os dados qualitativos da pesquisa adquirem força: eles indicam o desejo dos professores de realizar visitas a museus, passeios, entrevistas com moradores antigos, construção de maquetes, contação de histórias com fotografias antigas e ações em parceria com famílias**.** Tais iniciativas, mesmo quando realizadas de forma isolada, aproximam-se da concepção de educação integral defendida por Moll (2012, p. 44), que considera o espaço urbano como extensão da escola, ampliando tempos, espaços e oportunidades educativas.

A perspectiva da Cidade Educadora, desenvolvida por Gadotti (2006, p. 23), também ilumina os resultados da pesquisa ao afirmar que a cidade deve assumir-se como agente pedagógico ativo, capaz de educar por meio de sua organização, memória e modos de vida. Quando os professores relatam que utilizam lugares conhecidos, como praças, mercados e prédios históricos, para conectar as crianças à história local, eles estão, intuitivamente, praticando os princípios das cidades educadoras. Entretanto, para que tais ações sejam sistematizadas e ganhem força institucional, é necessário que as redes de ensino reconheçam a relevância da história local no currículo e ofereçam condições reais de implementação.

Outro ponto crucial emerge das considerações teóricas de Tonucci (2005, p. 52), para quem a cidade deve ser pensada "com os olhos das crianças". Isso implica permitir que elas

ocupem o espaço urbano e participem de sua construção simbólica. Os dados da pesquisa mostram que os professores compreendem esse potencial: muitos desejam promover visitas, trazer especialistas à escola, criar museus de sala e envolver famílias. No entanto, tais iniciativas esbarram na burocracia, no tempo, e na falta de políticas de incentivo. Assim, há um evidente descompasso entre o que a infância precisa acesso ao território, memória, narrativa e participação e o que a estrutura escolar oferece.

A crítica de Bauman (2001, p. 9) sobre o caráter líquido das relações sociais contemporâneas também se mostra pertinente ao analisarmos a distância que separa as crianças de sua própria história. Em uma sociedade marcada por fluidez, rapidez e consumo de informações instantâneas, o estudo da história local oferece justamente o contrário: uma pausa, uma ancoragem, um ponto de referência. Ele permite que a criança perceba a si mesma como parte de um fluxo histórico contínuo e significativo. Isso contribui para fortalecer a noção de pertencimento, tão essencial para a formação cidadã.

À luz desses argumentos, reafirma-se que a cidade precisa ser ressignificada como espaço de infância e que o ensino da história local é uma das portas mais potentes para essa transformação. O que os professores revelam por meio de suas práticas e desejos confirma o que Abramowicz (2012, p. 71) já havia apontado: as crianças produzem cultura, criam significados e atribuem sentido ao mundo através de suas interações concretas com os espaços, objetos e pessoas. Assim, quando privamos as crianças do contato com a história de sua cidade, não estamos apenas negligenciando um conteúdo curricular; estamos comprometendo a possibilidade de que se reconheçam como sujeitos históricos e culturais.

Por fim, as análises indicam que a articulação entre teoria e prática é tanto necessária quanto urgente. Os dados da pesquisa apontam para um corpo docente criativo, sensível e disposto a ampliar o repertório cultural das crianças. No entanto, essa potência só se concretizará plenamente com políticas públicas que valorizem o ensino da história local, invistam em materiais pedagógicos, ampliem o tempo curricular e promovam formações continuadas que ampliem o olhar dos educadores sobre a cidade como território educativo.

Assim, conclui-se que reconhecer a criança como protagonista no processo de leitura e produção da cidade, conforme defendem Sarmento (2005), Corsaro (2011) e Tonucci (2005), é condição indispensável para a construção de cidades mais democráticas, humanas e socialmente justas. O ensino da história local, quando integrado a práticas sensíveis ao território, revela-se como um dos caminhos mais promissores para fortalecer esse processo, garantindo às crianças o direito de conhecer e transformar o espaço que habitam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil e a produção das culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A escola e a cidade educadora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Penso, 2012.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a structural form. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Org.). **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NAS SÉRIES INICIAIS EM IRATI – PARANÁ.

Francielli Czelusniak Costa Chepluki[1]
Geyso Dongley Germinari[2]

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a proposta de pesquisa de doutorado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, centrada na abordagem da História Local nos primeiros anos da escolarização. Por estar em fase inicial, o estudo se dedicará à discussão da problematização e dos fundamentos teóricos, sem adentrar ainda na etapa empírica.

A investigação tem como foco a presença da História Local nas séries iniciais do ensino fundamental. A questão central que orienta o trabalho é: Quais são as concepções de História Local presentes nas séries iniciais do ensino fundamental do município de Irati, Paraná? Entre os questionamentos secundários, destacam-se: * Quais representações de história local são encontradas na historiografia sobre Irati, a partir dos acervos das bibliotecas escolares? * De que forma a história local se manifesta na cultura escolar das instituições municipais de ensino de Irati, PR? * Quais práticas pedagógicas relacionadas à história local são adotadas pelos docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental em Irati, PR?

A pesquisa será de natureza qualitativa, utilizando como principais procedimentos metodológicos a análise de conteúdo segundo Bardin e a análise documental. A coleta de dados será realizada por meio de documentos disponíveis nos acervos das bibliotecas escolares, além de questionários e entrevistas com professores do 3º ano do ensino fundamental, que compõem o grupo de participantes da pesquisa. A escolha dessa etapa escolar está fundamentada no

[1]Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mailfranciellichepluki@gmail.com. Coordenadora Pedagógica na educação básica.
[2] Docente do PPGED da Universidade do Centro Oeste do Paraná/ Campus Irati - (Unicentro). Doutor pelo Programa em Educação da Universidade Federal do Paraná. E- mail- geysog@gmail.com

currículo municipal (Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP), que estabelece a História Local como um dos conteúdos prioritários na disciplina de História. Esse currículo complementa o Referencial Curricular do Paraná, indicando conteúdos essenciais e sua organização ao longo do ano letivo.

O referencial teórico adotado será o estruturalismo metodológico, desenvolvido por Christopher Lloyd em 1995. Essa abordagem propõe que tanto os indivíduos quanto as estruturas sociais, culturais e econômicas exercem influências equivalentes e estão interconectadas. Lloyd argumenta que a sociedade constitui uma "estrutura real de regras, papéis, relações e significados que deve ser produzida e transformada pelos indivíduos, ao mesmo tempo em que condiciona causalmente suas ações, crenças e intenções" (Lloyd, 1999, p. 65).

O estruturalismo metodológico busca integrar os níveis micro e macro da análise social sem hierarquizá-los, explicando como as ações, intenções e características individuais se articulam com a cultura e as estruturas sociais, influenciando mutuamente e promovendo transformações ao longo do tempo.

Neste artigo, serão apresentados inicialmente os caminhos metodológicos propostos, seguidos dos fundamentos teóricos relacionados à História Local e dos conceitos que embasam a pesquisa. Em seguida, será abordado o desenvolvimento do ensino de história local nas séries iniciais do ensino fundamental e, por fim, será feita uma breve análise historiográfica sobre a história local do município de Irati, Paraná, que constitui o campo empírico da investigação.

CAMINHO METODOLÓGICO

> Não se pode dizer que a pesquisa nas ciências humanas, como aliás, a pesquisa em geral, seja muito complicada. De fato, o pesquisador é alguém que percebendo um *problema* em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma. Pensando dessa forma, já dispõe, em geral, de uma pequena ideia a respeito das explicações ou soluções plausíveis: algumas *hipóteses*. Mas resta confirmar se essas hipóteses são válidas, *verificá-las* na realidade, tirar as *conclusões* apropriadas de suas observações. A grosso modo, a pesquisa nas ciências humanas, como, aliás a pesquisa em geral, é isto: *perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido, formular uma hipótese, testá-la e tirar conclusões.* (Laville, Dionne, p.11, 1999)

Conforme Laville e Dionne (1999, p.11), o pesquisador é alguém que, ao identificar uma situação problemática em seu contexto, acredita que ela pode ser melhor compreendida ou solucionada por meio de explicações ou alternativas. A partir dessa percepção, geralmente já possui algumas ideias iniciais sobre possíveis respostas — as chamadas hipóteses. O desafio, então, é verificar a validade dessas hipóteses, confrontá-las com a realidade e extrair conclusões

a partir das observações realizadas. Em termos gerais, a pesquisa nas ciências humanas consiste em identificar um problema teórico ou prático, formular hipóteses, testá-las e interpretar os resultados obtidos. Segundo os autores, esse tipo de investigação percorre diferentes etapas até alcançar uma resposta ou solução para a questão proposta. Neste segmento, apresentamos o caminho metodológico que será seguido para responder à pergunta central da pesquisa.

O estudo tem como objetivo principal investigar: Quais são as perspectivas de História Local presentes nas séries iniciais do ensino fundamental do município de Irati, Paraná? Para isso, a pesquisa será desenvolvida em quatro escolas públicas da cidade, com foco nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. A escolha dessa etapa se justifica pelo fato de que, segundo o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), adotado pelo município, os conteúdos de História no terceiro ano contemplam temas relacionados à cidade e ao contexto local.

A primeira etapa da investigação consistirá na coleta de dados, abrangendo todos os materiais pedagógicos disponíveis sobre o município nos acervos das bibliotecas escolares envolvidas. Serão analisados livros didáticos, documentos curriculares, obras de referência utilizadas pelos docentes, materiais produzidos pela rede municipal, entre outros. Esses conteúdos serão organizados e examinados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p.33), que se aplica à pesquisa qualitativa voltada para o estudo de dados textuais — como entrevistas, questionários, livros e artigos — com o intuito de identificar padrões, temas recorrentes e significados que contribuam para uma compreensão mais aprofundada do objeto investigado.

Além disso, será aplicado um questionário exploratório a um grupo representativo de professores do 3º ano, seguido de entrevistas com uma amostra reduzida desses profissionais, com o propósito de mapear as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de história local.

O embasamento teórico da pesquisa sobre História Local será construído a partir das contribuições de Pierre Goubert (1988), Raphael Samuel (1990) e José D' Assunção Barros (2005, 2010, 2022). Para discutir o ensino de História nos anos iniciais, serão utilizados autores como Guimarães (2017), Bittencourt (2018), Luporini e Urban (2015), Cooper (2006, 2012) e Schmidt e Cainelli (2004).

Acreditamos que este estudo poderá oferecer subsídios relevantes para futuras pesquisas que busquem compreender o papel da História Local no ensino fundamental em Irati, bem como as formas pelas quais os professores abordam e interpretam essa temática em sala de aula.

FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA LOCAL

O que caracteriza a História Local? Seria uma delimitação espacial — geográfica ou regional — ou uma perspectiva metodológica? Neste estudo, adotamos a concepção de Pierre Goubert (1988), que entende a História Local como uma metodologia de investigação voltada para o estudo de uma área restrita, como uma comunidade, vila ou município. Para o autor, trata-se de uma abordagem que se dedica à análise de realidades específicas, permitindo compreender dinâmicas sociais, culturais e históricas em escala reduzida.

Logo no início de seu artigo, Goubert define a História Local como:

> Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum […]. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada. (Goubert, 1988, p.70).

Pierre Goubert foi um historiador francês com especialização nos séculos XVII e XVIII, reconhecido como um dos fundadores da Escola dos Annales. Destacou-se como pioneiro na demografia histórica e na história rural moderna. Sua concepção de História Local é considerada inovadora, pois contribuiu significativamente para delimitar o conceito, sendo amplamente utilizada como referência para compreendê-lo (Sukow, 2023).

Em sua definição, Goubert apresenta a História Local como uma abordagem metodológica voltada para o estudo de pequenas regiões ou localidades, fundamentada em investigações específicas (Goubert, 1988, p.70). Além disso, ele traçou um panorama sobre essa vertente historiográfica, evidenciando que o crescente interesse pela história social levou os historiadores a direcionarem seus estudos para grupos sociais antes marginalizados, diminuindo o foco tradicional nas elites.

Contudo, a concepção de localidade como uma delimitação estritamente político geográfica foi alvo de críticas, por ser considerada uma construção política que nem sempre corresponde às percepções socioculturais dos indivíduos que habitam esses espaços. Essa crítica é especialmente relevante em contextos de territórios não fixos ou colonizados, como aponta Barros (2005).

> Atrelar o espaço ou o território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica (no sentido proposto por La Blanche), ou de qualquer outro tipo, implicava em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites. A mesma comodidade arquivística que pode favorecer ou viabilizar um trabalho mais artesanal do historiador – capacitando-o para dar conta sozinho de seu objeto sem abandonar o seu pequeno

> recinto documental – também pode limitar e empobrecer as escolhas historiográficas. (Barros, 2005, p. 110).

Um pesquisador que se distancia da concepção de História Local como delimitação geográfica e propõe uma abordagem mais voltada para o aspecto social, valorizando os sujeitos comuns e as vivências cotidianas, além de destacar o caráter popular dessa vertente historiográfica, é Raphael Samuel (1990), que afirma que…

> A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias de vidas individuais […]. (Samuel, 1990, p. 220).

Raphael Samuel foi um historiador de orientação marxista, vinculado à Nova Esquerda Inglesa, e um dos principais defensores da chamada "história vista de baixo". Em seus estudos, destacava a relevância de investigar as vivências das classes trabalhadoras e dos grupos socialmente marginalizados. No renomado texto História Local e História Oral, Samuel propõe que a História Local deve concentrar-se nas pessoas comuns e em suas experiências cotidianas, ressaltando o caráter popular dessa abordagem, como evidencia a citação a seguir:

> A História local tem também a força popular, tanto como uma atividade quanto como uma forma literária. Os jornais municipais do século XIX dedicavam até meia página semanalmente para as notas de antiquário (a forma em série na qual muitas Histórias locais daquele tempo apareceram) […] As pessoas estão continuamente colocando para si mesmas questões relacionadas ao local onde moram e sobre como viveram seus antepassados […] Frequentemente, o historiador local estará utilizando a reflexão acumulada sobre sua experiência de vida e não é acidental que tantas Histórias de vilas e paróquias tenham sido escritas por homens e mulheres altivamente engajados em eventos locais […]. (Samuel, 1990, p.221).

Outro autor que fundamenta esta pesquisa é José D'Assunção Barros (2005, 2010, 2022), historiador brasileiro que, entre outros temas, se dedica ao estudo da história local e regional. Barros discute a relevância de compreender o conceito de "lugar" dentro da geografia e sua articulação com a produção historiográfica. Ele ressalta que a História Local deve ultrapassar a noção restrita de espaço geográfico, incorporando as dimensões sociais e culturais que permeiam esse território.

O autor também enfatiza a importância de uma abordagem interdisciplinar, promovendo diálogos com campos como a geografia, sociologia, antropologia, entre outros. Para Barros, as histórias locais e regionais são fundamentais para revelar a participação de múltiplos sujeitos — muitas vezes invisibilizados — na construção dos processos históricos.

Segundo sua perspectiva, a História Local não pode ser compreendida apenas a partir de delimitações espaciais. Investigar o local exige uma análise que considere os aspectos culturais, sociais e políticos que constituem e dão significado àquele espaço.

> Uma história, entre outros adjetivos, será uma história local no momento em que o "local" torna-se central para a análise, não no sentido de que toda história deve fazer uma análise do local e tempo que contextualiza seus objetos (o que é pressuposto de toda História), mas no sentido de que o 'local' implica aqui uma referência a uma cultura ou política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano. (Barros, p.26, 2022).

Assim como a historiografia passou a valorizar mais as abordagens sociais, buscando reconstruir as trajetórias e vivências dos sujeitos em contextos específicos, o ensino de História Local também incorporou essas transformações. Em determinadas situações, essa vertente é vista como a "redenção do ensino de história" (Sukow, 2023, p. 30), como será explorado no tópico seguinte.

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Desde suas origens, o ensino de História no Brasil foi marcado pela difusão de narrativas estereotipadas, centradas em mitos políticos, ideais conservadores e na valorização das grandes civilizações, refletindo os interesses da elite brasileira da época. A história oficial transmitida nas escolas priorizava uma perspectiva eurocêntrica e branca, deixando de lado a diversidade étnica e cultural presente no Brasil e na América Latina.

Durante a década de 1970, em meio ao regime militar, as disciplinas de História e Geografia foram fundidas sob o nome de Estudos Sociais. Essa nova configuração curricular tinha como objetivo reforçar valores como moral, civismo e patriotismo, alinhando-se ao contexto político autoritário vigente.

Com o avanço da redemocratização a partir dos anos 1980, começaram a surgir transformações gradativas em diversas áreas, incluindo a educação. Nesse período, foi introduzida a proposta dos chamados "círculos concêntricos", uma abordagem em que o ensino se desenvolvia de forma espacial, partindo do que é mais próximo para o mais distante. Essa estrutura trouxe à tona a valorização do "local" como ponto de partida para o ensino de História (Bittencourt, 2018).

Já na década de 1990, o Governo Federal promoveu uma reestruturação dos currículos estaduais e nacionais, culminando na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o

ensino fundamental (publicados em 1997 e 1998). Dentro da disciplina de História, passou-se a reconhecer a importância de trabalhar conteúdos relacionados à história local e ao cotidiano, possibilitando a valorização das experiências dos sujeitos comuns, das pequenas comunidades e das práticas do dia a dia.

As possibilidades de explorar a História Local em articulação com a aprendizagem histórica são diversas. Pesquisas apontam a relevância da construção identitária e da valorização da memória dos estudantes como elementos fundamentais para o domínio do conhecimento histórico e para a promoção de uma narrativa plural (Bittencourt, 2018; Guimarães, 2012). Essa abordagem contribui para ampliar o repertório dos alunos, permitindo que reconheçam diferentes sujeitos históricos e compreendam a multiplicidade de experiências que compõem o passado (Germinari, 2021; Schmidt & Cainelli, 2004).

Entretanto, autores como Schmidt e Cainelli (2004) alertam para os riscos de uma abordagem excessivamente localista. Quando o ensino se restringe apenas ao tradicional e ao espaço imediato, sem estabelecer conexões com os contextos nacional e global, pode-se fomentar visões limitadas e intolerantes em relação ao outro e à diversidade cultural.

HISTÓRIA E MEMÓRIA EM IRATI

A História Local exerce um papel essencial na preservação da memória coletiva. Ao registrar as vivências e realizações das gerações anteriores, contribui para manter viva a memória social e estabelecer uma continuidade temporal que reforça o sentimento de pertencimento e a identidade comunitária. Com esse propósito, será apresentada uma breve revisão historiográfica sobre o município de Irati, no estado do Paraná, buscando compreender como essa história é tradicionalmente interpretada pelos moradores locais.

José Maria Orreda é reconhecido como um historiador amador e memorialista de Irati. Suas produções sobre o município são amplamente utilizadas como recursos didáticos nas escolas municipais e estaduais, especialmente no ensino de História Local. Seus textos abordam aspectos geográficos e memorialísticos da região, embora não sigam rigorosamente os métodos científicos de pesquisa histórica (Vitoriano, 2022).

Na dissertação dedicada à história indígena de Irati, Vitoriano (2022) critica a abordagem de Orreda, destacando que suas obras privilegiam os fundadores locais, as elites e o discurso do progresso, relegando os povos originários a um papel secundário. Ainda assim,

Vitoriano reconhece que Orreda ocupa um lugar de destaque na memória histórica da cidade e é valorizado pelos cidadãos de Irati, mesmo com as limitações de sua atuação como historiador.

> O memorialista Orreda (1972) valoriza muito em sua obra a história local iratiense, e por ser pioneiro da elite intelectual e política local, tornou-se uma referência para a região. Porém, se tratando de história indígena, em sua primeira obra foi insuficiente, pois buscou enaltecer o local, o progresso e abriu pouco espaço para os povos originários, que apesar de 3 Irati, segundo Orreda (1972), chamava-se Covalzinho, porque os poucos habitantes dessa região plantavam couves para complementar a sua alimentação, e como essas paragens faziam parte da rota dos tropeiros, eles acabaram nomeando de Covalzinho, devido à abundância desta hortaliça nas casas dos moradores locais. 25 também integrarem a história local, nas obras do autor são considerados símbolos do atraso, visão recorrente entre muitos escritores deste período de 1970 a 2000. Ao seguir o exemplo dos autores da elite clássicos da historiografia brasileira, acima citados, em sua última obra afirma que os povos originários foram assimilados pela miscigenação […] (Vitoriano, 2022 p. 24-25) .

De acordo com Vitoriano, o autor constrói uma narrativa, ou mito fundador, em que os colonizadores Pacíficos de Souza Borges e Cipriano Francisco Ferraz, oriundos do município vizinho de Teixeira Soares, são retratados como grandes desbravadores e descobridores. Ao atravessarem diversas regiões, atribuíram nomes às localidades por onde passavam — denominações que permanecem até os dias atuais — como se esses territórios estivessem vazios, ignorando a presença dos povos originários que já habitavam esses espaços.

> Abandonaram o rio e entrando pelo mato, vieram sair num lugar onde acharam uma aveleira num pau, com três bocas ou portas, uma na madeira, duas no chão. Batizaram o lugar com o nome das abelhas: IRATI. Encontravam-se no local hoje denominado IRATI-VELHO. Tudo era sertão. Não havia ninguém. Comiam carne de cateto e porco do mato. Derrubaram uma árvore e fizeram uma gamelinha para salgar o alimento. Desceram um pouco e encontraram uma lagoa, crismando de LAGOA o lugar. Entraram pelo sertão e acharam um arroio, que chamaram CAMACUÃ. Havia muito papuanzal. Cipriano quiz dizer papuã, enrolou a língua e disse Camacuã. No Camacuã mataram um tigre. Prosseguindo, encontraram um campo muito largo e bonito, onde havia um rio. Denominaram de RIO BONITO. Havia muita anta como gado pastando. E o rio foi chamado RIO DAS ANTAS. Desceram pela margem do rio, na encosta da serra, indo encontrar de volta o Imbituva grande, retornando para casa. Na aventura levaram quinze dias. (ORREDA, 1972, p. 18-19).

Orreda destacou fortemente a chegada dos imigrantes europeus ao município, a colonização e a necessidade de expulsar os povos originários, com o intuito de desmatar as terras e transformá-las em áreas de cultivo — atividade que, atualmente, representa a principal base econômica da região. Conforme aponta Vitoriano (2022), Orreda atuou como jornalista e memorialista local, sem formação acadêmica em História ou respaldo metodológico para investigar os acontecimentos com rigor científico. Por essa razão, torna-se essencial orientar os jovens estudantes a desenvolverem uma postura crítica diante dos relatos apresentados, questionando as versões históricas e compreendendo os diferentes pontos de vista envolvidos.

> Os historiadores são os responsáveis pela história; os memorialistas, como o próprio nome diz, pela memória. É importante mostrar aos alunos que essas memórias precisam ser questionadas, e outras, que não são interessantes para as elites que venham à tona, devem ser recuperadas, como as memórias sobre a expulsão dos indígenas; apesar de difícil, é uma tarefa necessária. (Vitoriano, 2022, p.31).

A narrativa histórica ensinada nas escolas de Irati, com base em materiais didáticos elaborados pela prefeitura e nos livros do próprio memorialista local, apresenta a seguinte versão: as terras do município eram originalmente habitadas pelos indígenas Caingangues, cujos vestígios e artefatos foram amplamente encontrados na região. A fundação de Irati é atribuída ao ano de 1829, quando os desbravadores Pacífico de Souza Borges e Cipriano Francisco Ferraz, vindos do município vizinho de Teixeira Soares, teriam adentrado o sertão com o propósito de explorar e nomear terras e rios.

Segundo a narrativa, os dois homens navegaram por um rio em uma canoa até decidirem seguir por terra. Durante a travessia da mata, encontraram uma árvore de abelhas com três bocas e, inspirados por esse episódio, batizaram o local de Irati — termo que, em língua indígena, significa “Rio de Mel”. Os relatos afirmam que “tudo era sertão e não havia nenhum morador”. Conta-se ainda que caçaram porcos-do-mato (catetos) para se alimentar, derrubaram uma árvore e confeccionaram uma gamela para salgar a carne.

A história prossegue com os dois desbravadores percorrendo diversos bairros e localidades, nomeando-os e sendo considerados os primeiros a “pisar” em solo iratiense. A inclusão deste capítulo no artigo tem como objetivo evidenciar a importância da História Local como ferramenta de valorização das memórias comunitárias, permitindo que cidadãos comuns tenham suas experiências reconhecidas e registradas nos arquivos historiográficos. Não se trata de desmerecer o trabalho dos memorialistas locais, mas sim de abrir espaço para os sujeitos historicamente excluídos, ampliando o olhar sobre o passado e promovendo uma narrativa mais plural e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História Local é um campo da historiografia voltado para o estudo de comunidades específicas e seus arredores, buscando compreender as dinâmicas sociais, culturais e históricas em escala reduzida. Trata-se de uma área instigante, que valoriza as memórias coletivas e recupera narrativas esquecidas, muitas vezes ofuscadas pela história oficial, dando protagonismo aos sujeitos comuns.

Defendemos que o ensino da História Local constitui uma metodologia eficaz para aproximar os alunos de seu contexto, promovendo o reconhecimento do ambiente em que vivem e da identidade cultural que os cerca. Nesse sentido, essa proposta de investigação é relevante, pois permite analisar como a História Local está inserida no ensino de História em Irati e de que forma os professores trabalham e interpretam essa abordagem em sala de aula.

Em síntese, estudar a história local de um município representa um objetivo multifacetado, capaz de enriquecer o processo educativo, fortalecer os vínculos identitários e preservar a memória coletiva da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. O lugar da história local na expansão dos campos históricos. In: **História Regional e Local: discussões e práticas.** Org: OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos; REIS, Isabel Cristina Ferreira. Salvador: Quarteto, 2010.

BARROS, José D'Assunção. História local e história regional – a historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 18, n. 2, 2022.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p.95-129, dez/mar., 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

GERMINARI, Geyso Dongley. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história**. Curitiba: WAS edições, 2021.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOUBERT, Pierre. História Local. ***Revista Arrabaldes***, Petrópolis, v.1, n.1, p. 69-82, maio/agosto, 1988.

IRATI. **Aventura do Aprender.** Suplemento Conheça seu Município, Irati: História e Geografia. Irati, s/d.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ORREDA, José Maria. **Irati**, volume I, Memórias. Irati: editora Edipar, 1972.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações: educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental**. Paraná, 2018.

SAMUEL, Raphael. Documentação – história local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.19, p.219-243, set. 1989/fev 1990.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SUKOW, Nikita Mary. **Um balanço teórico da história local: historiografia e ensino de história**. In: Ensino de história: contribuições a partir da história local / Gonçalves, Nádia G., Urban, Ana Cláudia. Curitiba: Appris, 2023.

VITORIANO, Edislaine Terezinha Fernandes. **O índio que mora na cabeça dos Iratienses: uma proposição didática e reavaliação dos escritos de José Maria Orreda.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2022.

SUSSURROS DO TEMPO: O PATRIMÔNIO HISTÓRICO PARA A CRIANÇA - UMA JORNADA ENTRE BRASIL E ITÁLIA

Karina Jacób Monteiro[1]
Sandra Régina Ferreira de Oliveira[2]

INTRODUÇÃO

A educação histórica e a preservação do patrimônio desempenham papéis cruciais no desenvolvimento infantil, fornecendo às crianças uma compreensão profunda de sua identidade cultural, promovendo a tolerância e o respeito à diversidade, além de fortalecerem o senso de pertencimento. No entanto, é importante ressaltar que empiricamente as abordagens educacionais podem variar significativamente entre diferentes contextos culturais e sistemas educacionais. Nesse sentido, este estudo busca investigar essas variações, com foco nas práticas pedagógicas adotadas por professores no Brasil e na Itália durante a primeira infância.

Aportaremos-nos a compreender como as múltiplas formas de conhecer, de reconhecer, ao passar pelo viés cultural e de patrimônio histórico, se apresentam como uma gama de possiblidades para se manter viva a história local através do ambiente escolar, que é umas das redes de socialização que a criança mais tem contato durante a sua infância, nessa perspectiva, observamos ser imprescindível estudar como esses processos acontecem, e como as relações entrecruzadas entre cultura e educação abrem um campo de diálogo e de mútuo crescimento.

[1] Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – Brasil Graduada em Letras-Francês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (1993).. Atualmente, atua como Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos –SP - Brasil. E-mail: karinajmonteiro@gmail.com
[2] Pós-Doutora em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Faculdade Latino Americana de CiênciasSociales - FLACSO, de Buenos Aires (2014).Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2006). Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (2000). Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (1991). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Trabalha com o Ensino de História e Educação com experiência, especialmente, nos temas: ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental; formação de professores; livro didático, ensino e aprendizagem sobre as cidades. E-mail: sandraoliveira.uel@gmail.com

Iremos aplicar a metodologia realizando aplicação de questionário de cunho qualitativo, com professores e professoras, para perceber de que forma as abordagens dentro do processo de aprendizagem causam impactos, de que maneira a longevidade das localidades incidem nos saberes, observando a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Os depoimentos serão analisados, conforme a metodologia de Bardin (1977), que é utilizada em diferentes áreas de pesquisa para analisar e interpretar dados qualitativos, permitindo uma abordagem sistemática e rigorosa da análise de conteúdo. Também consideraremos os procedimentos éticos de manuseios e tratamentos das fontes orais constituídos, visando sempre a cientificidade da pesquisa, e fortalecendo a sua relevância acadêmica, uma vez que poderá ser utilizada em outras pesquisas, bem como, analisar teóricos que versam sobre os conceitos centrais e adjacentes para a presente pesquisa, discutindo abordagem já realizadas e que serviram de base no que se refere a discussão bibliográfica.

Esperamos que os resultados obtidos nessa pesquisa, sirva de base para ações que possam favorecer políticas públicas, bem como dinamizar os currículos escolares, para isso, devemos enfatizar a originalidade da presente pesquisa pois se trata de uma análise comparativa inédita ao relacionar de maneira intercultural, a educação infantil entre Brasil e Itália.

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO PARA A CRIANÇA

É de interesse, desta pesquisa, além de debruçar sobre os fatores sociais e empíricos, queremos também compreender como acontecem os mecanismos de aprendizagem cognitiva nas crianças, pois é um processo ativo e que o conjunto de envolvidos deve conhecer para que todos possam agir concomitantemente a luz da importância de cada etapa. Jean Piaget (1975) grande pesquisador que ajudou a superar grandes considerações tradicionais sobre a aprendizagem, avançou nos estudos de epistemologia genética e psicologia evolutiva, suas abordagens sobre o conhecimento cognitivo nas crianças tiveram um impacto significativo na psicologia e na educação.

Piaget propõe que a construção do conhecimento por meio da interação com o ambiente acontece ativamente, assimilando novas informações e acomodando seus esquemas mentais. Piaget em sua obra “A Construção Real da Criança” (1975) o autor propõe uma análise onde as crianças assimilam novas informações ao incorporá-la sem seus traçados mentais existentes, calhando informações contrárias, neste sentido, a Equilibração se apresenta como um processo mental e que as atividades processadas corroboram para o maior entendimento do mundo ao

seu redor, incorporados nesta pesquisa como ótica para o entendimento dos processos cognitivos, indispensáveis para esta pesquisa.

Como mencionado no resumo deste trabalho, iremos pontuar abordagens feitas pela pesquisadora Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto (2011) que através da sua pesquisa no âmbito de doutorado, realizou um estudo com o objetivo de aprofundar o estudo de uma temática de interesse cultural e científico, dando sequência a trabalhos anteriores da autora, isto é, em nível de mestrado, sobre educação histórica e patrimonial, a relevância incide nos domínios da educação Histórica e da Educação Patrimonial, afirmando sendo necessário problematizar, os "Usos" da História e do patrimônio, de forma á promover competências históricas e sociais nos jovens.

Neste sentido a autora pontua que o patrimônio é fundamental como fonte histórica para interpretar o passado, e as atividades de sensibilização podem promover sentimentos de responsabilidades e pertença, bem como o enquadramento teórico, nas áreas de Epistemologia, da história, conceito-chave em torno do que se pretende sistematizar no chão investigações, sendo de interesse da pesquisa refletir sobre a seguinte evidencia de um sitio histórico? Uma análise qualitativa e indutiva dos dados para identificar perfis conceituais de alunos e professores interpretando fontes patrimoniais, tipos de consciência histórica. Nesse interim, Maria Helena Pinto (2011) ressalta que:

> Se a análise das concepções de alunos, e professores acerca da evidência histórica exige um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História e na investigação já existente em educação Histórica, mostra também a necessidade de aprofundar a pesquisa na área especifica da evidência histórica, numa perspectiva transversal, em termos de anos de escolaridade, com propostas de tarefas adequadas, atendendo a formulação de questões, a duração de atividades e a avaliação dos materiais, permitindo experiências educativas com significado, dirigidas a participantes de níveis de escolaridades diferentes, em contextos diversos. (Pinto,2011. p. 380)

Sob esse viés, observam-se os indicativos que se constituem como fatores contribuintes e que oferecem margens de complexificação das temáticas envolvidas, mostrando a importância de novas pesquisas que possam contribuir e alcançar novos resultados para o direcionamento da perspectiva educacional aqui debatida.

Euzélia Teresinha Voronhuh (2014) em uma unidade didática propõe investigar e analisar a história do bairro Vila São João na cidade de Irati-PR, para isso, a autora faz uso de diversas fontes históricas e metodologias como leituras, análise de imagens, entrevistas, para que os alunos investiguem a história do local onde vivem, isto é, percebemos a aplicação da metodologia da História Oral (HO), propondo a ealização de entrevistas com moradores antigos

para conhecer os relatos e memórias, a autora faz um compilado de materiais e fontes para tornar as atividades interativas e aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, nesta perspectiva, Voronhuh não somente trabalha como conhecimento local mas também busca despertar nos alunos o interesse pela História, considerando que

> É relevante observar que, nesse processo de globalização que a sociedade contemporânea vive, é cada vez mais difícil construir a identidade das populações, comunidades, dos indivíduos, pois costumes criar padrões culturais únicos, normalmente incentivados pela grande mídia, onde não se permite refletir sobre a realidade, o espaço, a cultura local, levando os jovens a realmente não se interessar pelo meio em que vive. Portanto, ao estudar história local, esse regaste pode acontecer, visto que estarão pesquisando, analisando e refletindo a cerca de acontecimentos do próprio local em que vivem [...] levando-os a um estado de pertencimento a esse lugar, a essa história não relatada nos livros didáticos. (Vononhuh, 2014. p. 10)

Dentro das estratégias de ensino, percebemos como a História Oral em diálogo com outras metodologias, desempenha papel fundamental e que exalta o poder da sua interdisciplinaridade.

Em um estudo intitulado "O protagonismo Infantil e Adulto em uma Creche" publicado em 2021, através de um programa de extensão universitária que buscou apresentar e analisar situações, que evidenciam o protagonismo de crianças e adultos no processo de aprendizagem cultural em uma creche, descrevendo atividades realizadas no âmbito de um programa de extensão, e analisá-las com base teórica da teoria Histórico-Cultural e abordagem de Reggio Emillia, através de planejamento, intervenções e avaliação em parceria entre professores, coordenação e extensionistas, observou-se a importância da autonomia, do tempo, espaço, e encorajamento para o desenvolvimento e protagonismo infantil, com efeito, o estudo apontou a identificação, de momentos, em que o protagonismo, assumido pelas crianças, professoras, e equipe, de extensão durante as atividades, realizadas na creche. Isso demonstrou a importância do protagonismo de todos os envolvidos nos processos educativos, atrelado a percepção de que a atividades como brincadeiras musicais e contação de histórias, por parte das crianças, propiciaram o exercício do protagonismo infantil, por meio da participação, criação e compartilhamento, ademais, constatou-se que a organização flexível do espaço e materiais, pelas professoras, favoreceu autonomia e o protagonismo das crianças, como exemplo de disposição da sala para a atividade de contar demonstram capacidade de tomar decisões e organizar grupos de forma autônoma, como no circuito, das atividades sobre a Iara, revelando a importância da liberdade para o desenvolvimento infantil, onde as crianças souberam ressignificar e explorar, os materiais, oferecidos, como no caso do giz revelando sua capacidade criativa e de protagonismo na experiência proposta.

O historiador Frances Roger Chartier (1990) traz à lume nas suas abordagens a noção de práticas e representações, ampliando seu escopo analítico uma vez em que os costumes do cotidiano passam a ser objetos de analises e que não se prendem a reprodução de condicionantes estruturais, isto é, cada indivíduo atribui para determinada ação, significados construídos e que, ao depender do historiador, isso se torna um grande feito, e ao se complexificar as formas de pensar o ser humano e suas experiências, notamos a abrangência da problematização histórica que passa atribuir aquilo que é ordinário, dentro das objeções de reflexão histórica pertinentes a diversificação e transmissão dos saberes, neste sentido, observamos que o fator cultural que aqui analisamos, está ligado ao modo de fazer e ao modo de ver a pluralidade na "Nova História Cultural" e suas dimensões nas relações do ser humano com o meio.

Como caráter analítico e favorável para a presente pesquisa, as Percepções de identidade são lócus de investigação para Sandra Jataly Pesavento (2005), no seu trabalho chamado "Cidade, Espaço e Tempo: Reflexões sobre a Memória e o Patrimônio Urbano" de agosto de 2005, que discute as categorias de espaço e tempo no contexto da memória e patrimônio, urbano, propondo a categoria de cronotopo (espaço-tempo) para analisar estas questões, usando a filosofia de Paul Ricour como referencial teórico, pensando as relações entre espaço, tempo, narrativa e hermenêutica, discutindo as relações entre a memória e história, vendo a história como forma de inscrição do passado que tenta enfatizar permanências e significado aos acontecimentos, analisando como o processo de urbanização pode apagar as marcas do passado nas cidades, discutindo autores como Rucoeur, Halbwachs e Durkheim, mostra como a memória individual se transfere para as esferas sociais, e é apropriada, institucionalmente, especialmente pela história, concluindo que proteger o passado urbano demanda patrimonização, educação do olhar sensível, e abordagens, conjuntas de historiadores e arquitetos, logo, observa-se os resultados de maneira conceitual e teórica, para pensar em como recuperar as diferentes temporalidades depositadas nas cidades, o que traz enfoques importantes para pensar as dinâmicas de permanências dentro do contexto de cidade.

Para dialogarmos sobre polissêmico termo memória, Michael Pollack (1992) estabelece dentro das suas abordagens, as formas de analisá-la, onde cria o conceito de memória "vivida por tabela", o indivíduo não precisa necessariamente ter presenciado determinado fato ou contexto histórico, mas que ao passo que essa memória é transmitida pela tradição oral da narrativa, se torna algo relevante, onde se atribui determinado sentido, e que se faz presente na vida do indivíduo e que tem implicações na forma de se ver, através do viés do pertencimento,

portanto, de identidade, o que consideramos ser imprescindível para a proposta da presente pesquisa.

É lícito postular, que para se obter resultados expressivos, faz-se necessário a participação ativa dos pais das crianças, uma vez que em um engajamento entre a escola e a comunidade, no sentido de dialogar e aproximar os pais viabilizando a cooperação, é ganho mútuo, neste sentido, Alto Fortunati (2009) importante educador italiano, compartilha em seu livro "A Educação Infantil como projeto de comunidade – A experiência de San Miniato" a sua experiência na implementação de um projeto educacional na cidade de San Miniato, na Itália, explorando justamente a importância da participação da comunidade na educação infantil e como isso pode impactar positivamente o desenvolvimento das crianças.

Fortunati (2009) destaca a necessidade de uma abordagem colaborativa, entre os pais, educadores e membros da comunidade para criar um ambiente educacional enriquecedor, implementando um modelo de educação infantil baseado na participação ativa da comunidade, descrevendo os desafios enfrentados, os sucessos alcançados e as lições apreendidas ao longo do processo, e aqui nos faz perceber como que a ação integrada no desenvolvimento das crianças contribui para uma educação de qualidade, onde a escola cresce e a família também se fortalece.

O autor através da obra supracitada destaca ainda a realidade, das escolas na Itália, assim como na cidade de San Miniato, de uma forma crítica e reflexiva, apontando a necessidade de repensar e transformar o sistema educacional, buscando uma abordagem mais participativa e contextualizada, mostrando que na Itália permanece o modelo de educação tradicional, que muitas vezes é baseado em métodos de ensino unidirecionais e desvinculados, trazendo como exemplo a cidade de San Miniato, para percebermos esses elementos e propor uma que a educação seja inclusiva e que esteja alinhada com os valores de cultura e identidade, podendo aplicar isso não somente nas cidades italianas, mas em cidades de outros países. Nas palavras do autor:

> A renovação pedagógica é acompanhada pela curiosidade e pelo desejo de aprender com os outros, comas ideias, suas experiências, seus projetos, com a vontade de estabelecer um diálogo. A renovação pedagógica sempre está associada a democracia, principalmente quando esta não existe formalmente em um país [...]. Então, a democracia real, aquela de que as pessoas livres necessitam para viver e agir entra em funcionamento. (Fortunati, 2009. p. 17)

Consoante aos pressupostos norteadores deste trabalho e possibilidades de diálogo transdisciplinar, o professor e pesquisador Ivo Mattozzi (2008) apresenta uma proposta de currículo progressivo com várias fases, desde a formação inicial de habilidades até estudos mais

aprofundados sobre problemas e interpretações históricas, fendendo que os bens culturais devem ser integrados a cada ponto do currículo, de forma a promover contato direito das crianças como patrimônio, nesse sentido, o autor traz uma reflexão sobre "Os conhecimentos prévios sobre o passado do mundo" pontuando que:

> No momento da primeira aproximação ao estudo dos conhecimentos disciplinares, é necessário, levar em consideração, aquilo que os estudantes aprenderam fora da escola sobre o passado do mundo: informações,conceitos,imagens mentais, inferências mais ou menos válidas, ou concepções devem ser consideradas em uma conversa e devem transformar-se em objeto de reflexão, [...] essas atividade é útil para que se possa compreender como as crianças pensam sobre as informações recebidas, quais operações cognitivas e práticas sabem fazer, e para que elas se sintam curiosas, em relação a novos conhecimentos que devem ultrapassar e corrigir aqueles que constituem o estado cognitivo, anterior aos processos de ensino e aprendizado em relação "a história", (Mattozzi, 2008. p. 144)

Nesta perspectiva, infere-se que o autor apresenta uma proposta com estratégias didáticas considerando que a Educação para o Patrimônio se obtém quando os estudantes percebem a relação entre bens culturais, estudados e o patrimônio como um todo, entendendo também as instituições relacionadas. As contribuições de Ivo Mattozzi têm ajudado a avançar o entendimento sobre a educação infantil na Itália, na medida em que oferece subsídios teóricos e práticos para aperfeiçoar as políticas e práticas, educacionais voltadas para as crianças, Oliveira (2013) também aborda aspectos relativos aos conhecimentos prévios das crianças, em uma pesquisa realizada com 26 alunos em uma escola de Londrina, apontou que os saberes históricos da criança, são transformados apartir da sistematização dos estudos desta disciplina na escola, visto que muitos relataram ter aprendido com os familiares, de forma muito limitada, em função dos pais não terem tido esse conhecimento quando ainda estudantes,a partir das respostas após os estudos na disciplina, Oliveira faz seus apontamentos e propõe uma reflexão:

> Essas respostas nos fizeram inferir que, na terceira série, quando o conteúdo é sobre a História de Londrina e não mais sobre as histórias de vida ou histórias familiares, o estudo passa a ser a História sobre os outros, contexto do qual as crianças e seus familiares não se sentem parte. Entender porque essas crianças não se sentem parte da História de Londrina é objeto para outras reflexões, mas cabe aos pesquisadores do ensino de História desenvolver pesquisas que indiquem caminhos:como estabelecer uma ponte, se é que podemos falar em ponte, entre o trabalho com o passado do aluno e de seus familiares e os conteúdos propostos a partir da terceira série, como é o caso desta pesquisa, para que o aluno se sinta parte integrante de todo e qualquer processo histórico? (Oliveira, 2013. p. 113)

Sabemos que quando falamos de dois países diferentes, é necessário pensar no processo histórico não somente ligados aos fatores políticos, mas também na lógica de educação que se constitui e qual seus valores e princípios e como tais estão em diálogo com a cultura do país,e principalmente do público, no caso das crianças, como se dá esses aspectos de modo a

decodificar, ressignificar, reitera rever pertencente aquele povo. As formas de interação dos alunos/cidadãos com o seu meio compreendem como já indicado nesta sessão, vários fatores que influenciam e que evidencia o perigo de generalizar ou homogeneizar a educação, e esses elementos nos fazem refletir sobre a seguinte indagação: Porque o que se projeta para educação precisa está na lógica vinda de cima? Será que as especificidades regionais de hábitos, linguagem e geografia são levadas em conta no momento de propor um modelo pedagógico a ser seguido? Segundo o historiador Edward Thompson (1998) ao abordar o que chamou de "história vista de baixo" as relações sociais não devem ser pensadas pela lupa da economia, mas sim pela experiência dos indivíduos dentro datransmissão oral, dos costumes de um indivíduo ou grupo social que corresponde aos seus significados, atitudes e valores, ao afirmar que:

> Encontramos uma herança importante de definições e expectativas marcadas pelo costume, o aprendizado, como iniciação em habitações dos adultos não restringe a sua expressão formal na manufatura, mas também serve como mecanismo de transmissão entre gerações (Thompson,1998.p.17).

Os estudos de Thompson, junto a de outros intelectuais de outras áreas das ciências humanas, que influenciaram neste processo, visou inserir os aspectos, costumes e culturas das populações historicamente marginalizadas como categoria a ser considerada para compreender as relações sociais. A análise a partir do conceito de "Experiência" possibilita perceber especificidades das relações sociais, considerando que os costumes ou culturas distinguem-se uns dos outros no que diz respeito à classe em determinadas sociedades, imprescindível para a lógica de observação social que exerce a alteridade.

Em nossa abordagem, é interessante destacar as discussões em torno da Educação Patrimonial porque, segundo Monteiro (2022) o patrimônio não deve ser utilizado apenas como símbolo ou representação, mas como intermediário entre o passado e o presente, acreditando que as sociedades democráticas devem criar condições para que todos tenham acesso aos produtos culturais, não apenas materialmente, mas também tenham recursos para absorvê-los, e esses projetos trabalham na interface entre memória, patrimônio e educação patrimonial, por exemplo: oficinas, palestras e eventos. São importantes porque trazem reflexões sobre a reinterpretação dos "lugares de memória"[3] propostos por Pierre Nora (1993) e, nesse sentido, Monteiro enfatiza:

[3] A história vista de baixo se constitui dentro do campo historiográfico como sendo uma forma de abordagem diferente de uma concepção tradicional de refletir sobre as relações sociais e pensar como que as pessoas que não estão presentes na História Oficial, isto é, dos grandes feitos, dos heróis, das elites, foram silenciadas e com essa nova proposta de investigação histórica as realidades comuns também se constituem como objeto de análise, para

> Os patrimônios (materiais e imateriais) são elementos/objetos da memória; da história, da sociedade local, da geografia regional, carregando em si as marcas do tempo, e oferecem uma identidade urbana; são testemunhos de todos os processos de transformação que ocorreram e ocorrem na cidade e sua preservação construiu uma crescente ligação com outra área importante do campo do patrimônio cultural, a educação. A Educação patrimonial surge como mais uma maneira de contribuição de uma função social aos locais de memória, como objetivo de passar o conhecimento a comunidade, para que ela possa ajudar na preservação de sua memória. (Monteiro,2022.p.67)

A pesquisa comparativa no campo da Educação Patrimonial no Brasil e na Itália é de suma importância, pois ajuda no conhecimento profundo das políticas, do quadro jurídico e das práticas adotadas por ambos os países. Este estudo pode fornecér resultados promissores relativamente aos métodos utilizados para avaliar o que está a funcionar, bem como às dificuldades que podem ser abordadas, refinando ainda mais essas políticas, Cassier (2010) afirma que os contextos culturais apontam formas pedagógicas e que as articulações em diferentes instâncias também constituem em desafios para a educação patrimonial.

Alvim et al (2019) traz uma análise comparativa mais afinco da legislação e organizações institucionais nos dois países, Itália e Brasil, e que causam reflexões sobre marcos conceituais e que conduzem os pressupostos de cada local. Carvalho et al (2021) trata sobre categorias de pensamento, onde as influências da cultura incidem sobre percepções, seja semelhante ou diferente, percebendo práticas pedagógicas, a compreensão dos fatores socioculturais de forma articulada, permite olhar para além da sala de aula, ao se aprofundar em análise qualitativa da realidade, em consonância como objetivos desta investigação, tais autores contribuem para uma discussão comparada e também atualizada no diálogo entre Educação e Patrimônio Histórico.

O Decreto-Lei nº 25/1937, estabeleceu uma definição adequada de preservação do patrimônio cultural no Brasil. A lei prevê o tombamento como uma das formas de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional (BRASIL,2018). Da mesma forma, a Constituição Federal de 1988 também especifica a responsabilidade do Estado na conservação do patrimônio cultural brasileiro,o § 1º do artigo 216 prevê que:

> O poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros,vigilância, tombamento e desapropriação, de outras formas de a cautelamento e preservação.(Brasil, 1988, Art.216.§1º.)

De acordo com Alvim (2019) na Itália, a proteção do patrimônio cultural é assegurada por meio de legislações específicas, como o "Código dos Bens Culturais e do Paisagismo", que

compreender ao viés da complexificação, as dinâmicas sociais, com o alagamento das fontes e metodologias de investigação histórica.

estabelece diretrizes para a salvaguarda do patrimônio cultural italiano. Além disso, a Itália é reconhecida mundialmente pela sua riqueza histórica e cultural, com diversos sítios considerados Patrimônio Mundial pela UNESCO.

No que diz respeito à educação patrimonial, tanto Brasil quanto Itália têm como objetivo promover a valorização e a conscientização sobre o patrimônio cultural. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui a educação patrimonial como um dos temas transversais, destacando a importância de desenvolver nos estudantes o respeito e o cuidado com o patrimônio cultural. Já na Itália, a educação patrimonial é abordada no currículo escolar, com o objetivo de transmitir conhecimentos sobre a história, a arte e a cultura do país.

De acordo com Alvim (2019) o investimento do poder público para preservar o Patrimônio é menor no Brasil, com apenas, no setor cultural de 0,3% do PIB em 2019, enquanto que a Itália destinou 0,4%, de forma per capita representa R$37,80 e €51 respectivamente. O IPHAN no Brasil e o MIBACT na Itália correspondem a órgãos de Patrimônio dentro do seu pais. Em 2017 o IPHAN registrou 65 milhões de visitações em espaços culturais, quanto o MIBACT registrou 240 milhões de visitações no ano referido. Em 2018 o IPHAN contava com cerca de 1.050 trabalhadores, o MIBACT contava com 4 mil funcionários no mesmo ano.

Tanto no Brasil quanto na Itália, a Educação Patrimonial é abordada no currículo escolar como uma forma de transmitir conhecimentos sobre a história, a cultura e o patrimônio cultural dos respectivos países. No entanto, existem algumas diferenças na maneira como essa abordagem é realizada em cada contexto.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui a educação patrimonial como um dos temas transversais, que são trabalhados de forma integrada às disciplinas tradicionais. Isso significa que a educação patrimonial não é uma disciplina específica, mas um tema que deve ser abordado de maneira interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento. Dentro das “competências gerais da educação básica” a BNCC prega ser relevante “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 mais justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018.p. 09).

No currículo escolar da Itália, existem diferenças com relação ao praticado no Brasil, isso porque o país possui um currículo nacional que inclui a educação patrimonial como uma disciplina específica, denominada "educação artística e do patrimônio cultural", enquanto que no Brasil trata-se de forma transversal, aliado a outras disciplinas. Alvim (2019) destaca que essa disciplina italiana abrange o estudo da história, da arte e da cultura italiana, com foco na

compreensão e valorização do patrimônio cultural do país. Além da disciplina específica, a educação patrimonial também é abordada de maneira interdisciplinar em outras disciplinas, como história, geografia, língua italiana e artes visuais.

O objetivo é proporcionar às crianças uma compreensão mais ampla e aprofundada do patrimônio cultural italiano, estimulando o conhecimento, a apreciação e a proteção desse patrimônio, além disso, podemos citar diferenças na abordagem da educação patrimonial no currículo escolar do Brasil e da Itália podem ser vistas de acordo com Cassier (2010) na Identidade cultural: no Brasil, a educação patrimonial enfatiza a reflexão sobre a diversidade cultural e a identidade nacional, através do estudo do patrimônio cultural brasileiro. Na Itália, o enfoco é na apreensão da importância do patrimônio cultural italiano, procurando fortalecer a identificação da cultura do país, considerando as políticas educacionais de cada região, tanto no território italiano, quanto no território brasileiro.

Ainda de acordo com Alvim (2019) apesar dessas diferenças, tanto no Brasil quanto na Itália, a educação patrimonial é considerada uma ferramenta importante para promover a valorização e a preservação do patrimônio cultural, fortalecera identidade cultural e estimular o conhecimento e a apreciação da história e da cultura do país, no Brasil de forma mais descentralizada, na Itália de forma mais centralizada. No entanto, em ambos os contextos, a educação patrimonial é considerada uma ferramenta importante para fortalecer e promover a cidadania e preservar a memória coletiva. Nesta perspectiva, realização de estudos comparativos entre Brasil e Itália na área da educação patrimonial é fundamental para promover a troca de experiências e melhorar políticas públicas em ambos os países. Através dessas análises, é possível colaborar para a valorização e conscientização de todos no sentido de preservar aquilo que se entende por Patrimônio para as atuais e futuras gerações.

Portanto, a abordagem métodos de Piaget sobre o processo de aprendizagem, vistas nesta sessão, embasaram a pesquisa aqui realizada, em confluência com as contribuições de autores e autoras citados até aqui, construímos ótica norteador do presente, compilando as considerações de maneira geral em: a alteridade para compreender culturais diferentes; A importância do conhecimento prévio das crianças; não generalizar as concepções das crianças e dos professores; agir nas abordagens de forma inclusiva analisando as subjetividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Ana Tereza et al(2019). Políticas Culturais Comparadas: Brasil e Itália. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, (53), p.723-744.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História / Fontes históricas / Carla Bassanezi Pinsky, (organizadora).—2.ed.,Ia reimpressão.—São Paulo:Contexto,2008.p.155 – 2020.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.
_____. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.
BRASIL.Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base . Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: 05 de abril de 2024.
CASSIER, Bruno .Educação Patrimonial:políticas públicas e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de História da educação**. Fortaleza 2010. p. 11-26.
CHARTIER, Roger. **A história cultural** – entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL,1990.
CARVALHO, Mônica; MIGLIAVACCA, Tatiana; CUNHA, Marcelo. (2021). As representações sociais em torno do patrimônio cultural nas narrativas de crianças no Brasil e na Itália. **Psicologia**: Teoria e Prática. São Paulo, (23), p.1-15
COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: Guia para Professores. Tradução de Rita de Cássia K. Jankdwsk, Maria Auxiliadora M. S. Schnidte, Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.
ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**.Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
FONSECA GUIMARÃES, Selva. **Fazer e Ensinar História**. São Paulo: Moderna, 2009.
FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato /Aldo Fortunati; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre:Artmed, 2009. 204p.; 25 cm.
FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias.** 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
KOSSELCK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
MALAGUZZI, Loris.**Cem Linguagens da Criança**: A Experiência de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
MATTOZZI ,Ivo. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. N47 Jun. de 2008. p. 135-155.
MIRANDA, Sônia. **Educação Histórica e Ensino de História**: Perspectivas Didáticas. São Paulo: Cortez, 2014.
MIRANDA,Sônia.Sob o Signo da Memória. SãoPaulo: Cortez,2010.
NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC- SP**, São Paulo, n. 10, p. 7 - 28, dez. 1993.
OLIVEIRA,Maria Marly. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3ed. Petrópolis:Vozes, 2008, v 6000. 181 p.
OLIVEIRA,Sandra Regina Ferreira de. Entre O Passado E A História: Investigando Os Conhecimentos Históricos De Crianças Dos Anos Iniciais Em Uma Escola Pública Brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.29. n.04 .dez. 2013. p. 99- 118.
POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Riode.Janeiro, vol. 5, n. 10, p 200-212, 1992.
PIAGET, Jean. **A Construção do Real Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação Histórica e Patrimônio Concepções de Alunos e Professores Sobre o Passado em Espaços do Presente**. 2011 Tese (Doutorado em Ciências da Educação - Universidade do Minho), 2011.
PESAVENTO,Sandra Jutahy. **Cidade, Espaço e Tempo:** Reflexões sobre a Memória e o Patrimônio Urbano. n.4. Editora da UFPEL. Pelotas, RS. Ago. /Dez 2005
THOMPSON, Edward.**Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras,1998. p.13–405.
VORONHUH, Euzélia Teresinha. **História Local como forma de desenvolver a consciência histórica em alunos de 6 ano** – Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE. Produções Didático-Pedagógicas.v.2.IRÁTI.PR.2014

OS CURSOS DE MAGISTÉRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS NAS SÉRIES INCIAIS (1971-1996): DISCIPLINAS, CURRÍCULOS E MEMÓRIAS

Fabio Ribeiro[1]

INTRODUÇÃO

Entre 1971 e 2001, os professores das séries iniciais do primeiro grau formavam-se, majoritariamente, em nível de 2º grau. Apesar da existência de graduações em Pedagogia, era no "Curso Normal" — que vigorou no estado paulista até meados da década de 1970 —, na "Habilitação Específica de 2° Grau para o Magistério" e nos "Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério" (CEFAM) que muitos docentes se diplomavam. Dados do MEC/Inep indicam que, entre os docentes que atuavam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries no país em 1991, 57,7% eram formados no Magistério enquanto 18,3% possuíam licenciatura. Em 1996, eram 61,1% e 18,5% e em 2001, 64% e 26,4%, respectivamente (Sampaio *et al.*, 2002, p.100). Na rede estadual paulista, números de 1980 indicam que dos 57.653 docentes que atuavam no ensino de 1ª a 4ª séries[2], 50,77% tinham frequentado o curso de Magistério completo enquanto 42,17% concluíram licenciatura (São Paulo, 1982, p.135). Segundo Tanuri (2000, p.85), em 1996, havia no Brasil 5.276 cursos de Habilitação Específica de 2° Grau para o Magistério, dos quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Já as graduações de Pedagogia, em 1994, eram apenas 337 em todo o país, 239 em instituições particulares, 35 em federais, 35 em estaduais e 28 em municipais.

O propósito deste texto é investigar de que maneira os cursos de Habilitação Específica de 2° Grau para o Magistério (HEM) no estado de São Paulo preparavam o futuro docente para

[1] Professor de História (Secretaria Municipal de Educação – Itanhaém/SP e Rede Estadual/SP). Doutorando em História Social, FFLCH/USP. Bolsista CAPES. E-mail: fabiohist@usp.br
[2] Não incluídos os professores das escolas de 1º grau – Isoladas.

o ensino de História e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries, na perspectiva dos saberes disciplinares e da formação profissional. Valendo-me da legislação e da documentação expedida pelos órgãos educacionais oficiais para regulamentar estes cursos, procuro observar como estavam estruturados, se havia na grade curricular disciplinas voltadas ao preparo para o ensino de Ciências Humanas e a carga horária que ocupavam. Também analiso os currículos propostos para estas disciplinas, verificando as concepções metodológicas e pedagógicas que difundiam, bem como a bibliografia sobre História/Estudos Sociais que indicavam para a formação do futuro professor. Ancorado no instrumental da História Oral, busco confrontar este contexto oficial com as memórias de professores de profissão que se formaram no período, a fim de captar a relação dos depoentes com sua qualificação inicial.

ANALISANDO DETERMINAÇÕES LEGAIS E TEXTOS OFICIAIS

A análise do contexto legislativo que ordena o sistema educacional, seja nos cursos de formação de professores, seja na própria educação básica, oferece dados importantes para se compreender suas características e funcionamento.

André Chervel (1990, p.188-189) observa que o conteúdo dos materiais oficiais se mostra bastante rico para a definição dos objetivos e finalidades atribuídas ao ensino:

> uma primeira documentação abre-se imediatamente diante do historiador, a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios, etc. O estudo das finalidades começa evidentemente pela exploração deste corpus. Aí juntam-se ou preferentemente os precedem, os planos de estudos, os tratados de estudos, os "ratio", os regulamentos diversos.

No entanto, ao trabalhar com este conjunto de fontes produzidas pelo Poder Público é importante levar em conta a ponderação de Circe Bittencourt sobre a forma como os estudos em História da Educação abordaram a presença do Estado no contexto educacional: "A história da educação, bem como a produção que os educadores realizaram no decorrer do período colocam o Estado como a principal figura da ação educacional. A escola e o ensino têm sido analisados, comumente, relacionados exclusivamente ao poder do Estado" (Bittencourt, 1990, p.22).

Sem dúvida, o papel normatizador do Estado tem que ser levado em conta na construção da trama escolar, mas não só ele. Compreender a dinâmica escolar exige que o historiador pondere a interação de vários agentes. Nesse sentido, Julia (2001, p.19) sugere que a análise histórica da cultura escolar deve estruturar-se segundo três eixos: "a primeira via seria

interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares."

Assim, a investigação aqui empreendida fundamenta-se, essencialmente, em documentos legais e oficiais, mas busca dar conta destas três dimensões apontadas por Julia.

A LEI 5692/71, A CRIAÇÃO DA "HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2° GRAU PARA O MAGISTÉRIO" (HEM) E SUA IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO

O governo ditatorial que se instalou no Brasil a partir de 1964 lançou seu olhar para o sistema educacional do país no final da década de 1960. Entre 1968 e 1971, um conjunto de leis reformou o Ensino Primário, Ginasial, Secundário e Universitário.

Com a reorganização do ciclo colegial, efetuada pela Lei 5692/71, todos os cursos oferecidos em nível de segundo grau deveriam ser profissionalizantes. Isso levou à eliminação do Ensino Normal Primário ou complementar e à equiparação da Escola Normal — a partir de então denominada Habilitação Específica de 2° Grau para o Magistério (HEM) — às demais formações de nível médio.

A formação mínima exigida para um docente ministrar aulas de 1ª a 4ª séries seria, portanto, possuir habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três anos.

O detalhamento do currículo da HEM ocorreu por meio do Parecer CFE n° 349/72, de 06 de abril de 1972. A formação geral "terá como objetivo básico a formação integral do futuro professor" e deverá, "a partir do 2° ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente na sua tarefa de educador." O ensino de Estudos Sociais — abrangendo a História, a Geografia, a OSPB e a Educação Moral e Cívica — deverá

> conduzir o professorando a uma redescoberta de sua própria região, através de estudos sobre seu Estado, a evolução social e econômica que ali se operou desde o início de sua colonização, de forma que ele sinta a dimensão que a sua participação neste processo poderá ter e dele participar (Brasil, 1972).

Portanto, a legislação estabelece que mesmo os conteúdos ministrados nas matérias do núcleo-comum estejam vinculados à futura prática docente.

A normatização sobre a Formação Especial determinava que a disciplina de Didática compreenderia os estudos relativos à Metodologia do Ensino e Prática de Ensino, sem fazer menção específica às áreas de estudos das séries iniciais.

No estado de São Paulo, a Deliberação CEE n° 21/76 complementou e consolidou a legislação federal acerca da Habilitação Específica de 2° Grau para o Magistério (HEM).

A disciplina "Conteúdo e Metodologia do Ensino" se constituía em uma matéria obrigatória da formação do 4º ano, desdobrada nos quatro componentes curriculares do ensino de 1ª a 4ª séries (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais).

Nas duas séries iniciais do Primeiro Grau o objetivo maior seria que a criança atingisse o domínio dos mecanismos da leitura, da escrita e do cálculo. Assim sendo, ao professorando que optasse pelo aprofundamento de estudos para o Ensino da 1ª e 2ª séries, seriam ofertadas as disciplinas de "Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa" e "Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática".

Já a formação para o futuro mestre que pretendesse atuar no ensino de 3ª e 4ª séries contemplaria as seguintes disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento da Criança, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, Prática de Ensino (estágio supervisionado).

Segundo a Deliberação, "nesta fase da aprendizagem, já há maior enriquecimento do conteúdo do ensino, fazendo-se oportuno dar ao aluno possibilidade de informar-se também sobre o Conteúdo e a Metodologia de Ciências e de Estudos Sociais" (São Paulo, 1976).

A regulamentação do Conselho Estadual de Educação paulista estabelecia, portanto, uma matéria de formação específica para o ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais, no entanto, restrita ao estudante que optasse por atuar no ensino de 3ª e 4ª séries.

REFORMULAÇÕES NA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2° GRAU PARA O MAGISTÉRIO (HEM) EM SÃO PAULO

Os governos estaduais eleitos democraticamente a partir de 1982 passaram a olhar com atenção para os problemas vivenciados pelos cursos de formação de professores em nível de 2º grau. Assim, iniciaram uma série de ações voltadas ao "treinamento em serviço" e às mudanças na legislação que reparassem os problemas observados a partir da prática.

No estado de São Paulo, é possível identificar avanços ao longo do período compreendido entre 1982 e 1996, vinculados às gestões Montoro, Quércia e Fleury. As reformulações vieram a partir de 1987, por meio da Deliberação CEE 30-87 e da Resolução SE nº 15, de 28 de janeiro de 1988, que reorganizaram a estrutura e o funcionamento da HEM.

Tanuri (2000, p.83-84) destaca os aspectos positivos desta nova legislação:

> Assim, eliminou-se a compartimentação no interior do curso, organizando-o em um só bloco, com vistas à preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau; procurou-se resgatar a especificidade do curso, definindo-se seu início já a partir da 1ª série do 2º grau; recuperou-se a unidade de alguns componentes curriculares, antes fragmentados em função dos "aprofundamentos"; ampliou-se o conteúdo destinado à instrumentação pedagógica. Ademais, fixaram-se instruções minuciosas explicitando-se a necessidade de contextualizar o ensino, de articular o conteúdo das diversas disciplinas, de tornar efetiva a prática de ensino.

Sobre a área de Didática, a legislação estabelecia que esta deveria desdobrar-se nos seguintes componentes: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa (com especial ênfase à Alfabetização), Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais, Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática. Os programas destas disciplinas deveriam ser organizados de forma a permitir aos professorandos "compreender estudos relativos ao o quê, o porquê e o como fazer, próprios dos diferentes campos de conhecimento a serem trabalhados no ensino de Pré-Escola e nas séries iniciais do 1.º Grau" (São Paulo, 1988).

O documento da Secretaria de Educação paulista oferece duas sugestões de modelos para quadro curricular. Vejamos como esses modelos estruturam o ensino de Ciências Humanas na Parte Comum e as disciplinas de Conteúdos e Metodologias de Ensino, na Parte Diversificada.

No modelo A, o Núcleo Comum contempla a matéria de Estudos Sociais, que está desmembrada em "Conteúdos Específicos" (História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica). Com exceção de OSPB, cuja carga horária é de 1 aula na 3ª série, as demais matérias concentram suas aulas na 1ª e 2ª séries do curso — História e Geografia têm, cada uma, duas aulas no 1º ano e duas no 2º ano; Educação Moral e Cívica uma aula no 2º ano (São Paulo, 1988).

No modelo B, ocorre o acréscimo de uma hora-aula para cada conteúdo. Assim, História tem 3 aulas na 1ª série e Geografia, no 2º ano. Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica passam a ter duas aulas (São Paulo, 1988).

Quanto aos Mínimos Profissionalizantes, ambos os modelos apresentam disciplinas de Conteúdo e Metodologia de Ensino para cada um dos componentes curriculares do ensino das séries iniciais (Língua Portuguesa/Alfabetização, Estudos Sociais, Ciências e Matemática). A matéria voltada a instrumentalizar o professor na docência de Estudos Sociais está presente nos dois últimos anos do curso, apresentando variação na carga horária atribuída em cada padrão — 7 aulas no quadro A e 6, no B.

À luz da legislação ora analisada, foi possível observar que os quadros curriculares propostos para os cursos de Habilitação Específica de 2° Grau para o Magistério (HEM) no estado de São Paulo contemplavam a oferta da disciplina Conteúdo e Metodologia de Ensino desmembrada para cada uma das matérias do ensino de 1ª a 4ª séries (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais). Tomando, especificamente, a matéria Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais, ela estaria presente no rol de matérias profissionalizantes da HEM, porém, com particularidades. A Deliberação CEE N° 21/76 determinava que fosse obrigatória no 4º ano e apenas ao estudante que optasse pela formação voltada ao ensino de 3ª e 4ª séries. Já a Resolução SE nº 15/88, ao extinguir as opções de aprofundamento de estudos, estabelecia que todos os futuros professores cursassem Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais no 3º e 4º anos de formação.

OS GUIAS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE MAGISTÉRIO

Conforme demonstrado, ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 os cursos de nível médio para formação de professores apresentavam em sua grade curricular uma disciplina voltada ao preparo para o ensino de Ciências Humanas. Esta constatação leva às seguintes indagações: havia documentos curriculares que norteavam a disciplina de "Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais"? Quais os conteúdos programáticos elencados? Em quais referências bibliográficas se fundamentavam?

No estado de São Paulo, a expedição de orientações curriculares para a Habilitação Específica de 2° Grau para o Magistério (HEM) coube à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, que em 1977 publicou os "Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes"[3], sob a coordenação geral de Leda Massari Macian e Regina Célia Souza Campos. O documento aborda os três campos da formação especial: Fundamentos da Educação — abrangendo Psicologia, Biologia e Sociologia aplicadas à Educação, Filosofia e História da Educação —, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática e Prática de Ensino. Contempla, também, os Fundamentos da Educação Pré-Escolar, Nutrição e Higiene na Educação do Pré-Escolar, Psicologia do Desenvolvimento, Problemas de Aprendizagem, Didática da Educação Pré-Escolar, Técnicas Corretivas das Deficiências da Linguagem e Instruções para o Estágio Supervisionado (São Paulo, 1977, 1979, 1983, p.7).

[3] Na pesquisa que realizei no arquivo do CRE Mário Covas/EFAPE pude localizar três edições deste Guia (datadas de 1977, 1979 e 1983), o que permite deduzir que tal documento vigorou durante boa parte da década de 1980.

A seção de Didática do Guia, de autoria de Delma Conceição Carchedi, indica que o futuro mestre de primeiras letras teria contato com conteúdos associados ao ensino de Ciências Humanas em dois momentos de sua formação. Inicialmente, no estudo da "Didática Geral", que faz parte da formação básica dos professorandos e está presente na 2ª e 3ª séries do curso de Magistério, sendo comum a todos os estudantes. O conteúdo programático desta disciplina assinala tópicos sobre "Organização de uma classe escolar", "Relação escola-comunidade", "Planejamento de currículo", "Normas didáticas gerais e avaliação", ademais, apresenta as chamadas "Direções de aprendizagens" voltadas a cada uma das áreas de estudo das séries iniciais.

A "Direção de Aprendizagem de Estudos Sociais" faz parte do programa do 2º ano da HEM. Está estruturada em quatro itens que apresentam o "significado de Estudos Sociais na organização curricular do 1.º grau", "os princípios gerias do ensino" da disciplina, a "programação, execução e avaliação de atividades e unidades de trabalho de Estudos Sociais para as quatro primeiras séries" e "a proposta curricular de Estudos Sociais para o ensino de 1º grau". Este último tópico é o mais desenvolvido da proposta. Desdobrando-se em seis subitens — análise dos objetivos gerais da matéria; análise dos objetivos específicos das quatro primeiras séries; habilidades básicas a serem desenvolvidas pelas atividades em Estudos Sociais; Conteúdo programático: sumário e sequência; técnicas, procedimentos materiais de ensino; o processo de avaliação do desempenho dos alunos — sugere uma criteriosa análise do Guia de Estudos Sociais (São Paulo, 1977, 1979, 1983, p.78-79).

O segundo momento seria ao realizar os Aprofundamentos de estudos que ocorriam no último ano do curso de Magistério. Nesse caso, somente o estudante que optasse pelo aprofundamento no magistério na 3ª e 4ª séries frequentaria a disciplina Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais.

Comparativamente ao conteúdo ofertado na "Direção de Aprendizagem" o programa desta disciplina mostra-se mais complexo e com maior grau de aprofundamento. O conteúdo programático está estruturado em cinco tópicos.

"Estudos Sociais como área de estudo" propõe conceituar a disciplina, apresentar as estruturas básicas da matéria e sinalizar como o conteúdo de Educação Moral e Cívica se integra às Ciências Humanas nas quatro primeiras séries (São Paulo, 1977,1979,1983, p.94).

A "Análise da proposta curricular para a 3ª e 4ª séries" propõe um exame — menos criterioso se comparado à "Direção de Aprendizagem" — do Guia, com destaque para a

recomendação de “análise de livros-texto para 3ª e 4ª séries e de outros materiais impressos” (São Paulo, 1977,1979,1983, p.94).

O tópico “Avaliação” indica critérios e instrumentos para aferir o desempenho do estudante e “Aspectos Práticos” propõe a construção e execução de materiais e atividades (São Paulo, 1977, 1979, 1983, p.94).

Contudo, o ponto mais extenso do programa é o que aborda os “Aspectos Metodológicos”. Dividido em quatro subitens, elenca estratégias e recursos a serem utilizados pelo futuro docente. Como “Técnicas e procedimentos” para o desenvolvimento das aulas são apresentados exposição oral, danças, jogos, dramatizações, estudo do meio. Já o trabalho com recursos audiovisuais pode ser feito através de “cartazes, gravuras, projeções, discos, gráficos, linhas de tempo, reálias, plantas e maquetes, mapas e globos” a serem organizados em “murais, álbuns, coleções, quadro de avisos, museus e sala ambiente”. Há, também, a proposta de se explorar os “recursos da comunidade” por meio de “excursões, visitas, entrevistas e campanhas” (São Paulo, 1977, 1979, 1983, p.94-95).

Observa-se, pela centralidade atribuída ao estudo do Guia Curricular de Estudos Sociais, a preocupação em instrumentalizar o professorando na compreensão das ideias norteadoras do documento e em sua execução sala de aula.

Outro elemento que permite verificar sinais de como era formação em Estudos Sociais nos cursos de Magistério é o conjunto de sugestões bibliográficas presente no final do capítulo de Didática dos Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes. São elencadas 50 obras relacionadas à “Planejamento de Currículo”, “Didática Geral” e “Didáticas Especiais”. Para a área de Estudos Sociais seis livros[4] são indicados (São Paulo, 1977, 1979, 1983, p.101).

Dois manuais são de autoria de professores estadunidenses: Ralph Clausius Preston, professor de Educação na Universidade da Pensilvânia, e John Udell Michaelis, professor da Escola de Educação, na Universidade da Califórnia, Berkeley.

As concepções sobre os Estudos Sociais e as propostas metodológicas veiculadas nos manuais de Preston e Michaelis tiveram grande influência no sistema educacional brasileiro nas décadas de 1960 e 1970. Como observa França (2013, p.99)

[4] CARVALHO, Irene Mello de. **O ensino por unidades didáticas**. 2. ed, Rio de Janeiro, MEC, 1956. DEUSDARA, Therezinha. **Mapas e globos no ensino de Estudos Sociais**. 3.ed. Belo Horizonte, Ed. do Professor, 1967. DORNELLES, Leny Werneck e DEUSDARA, Therezinha. **Introdução aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico. MICHAELIS, John Udell. **Estudos Sociais para crianças numa democracia**. 2.ed., Porto Alegre, Globo, 1967. PEIXOTO, Maria Onolita . **Habilidades de Estudos Sociais**. PABAEE. PRESTON, Ralph Clausius. **Ensinando Estudos Sociais na escola primária**. 2.ed., Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967.

> No Brasil, a tradução, a publicação e a circulação dessas obras contribuíram para que a definição e produção de novos currículos escolares, manuais, guias e cadernos metodológicos, que seriam lidos por administradores escolares, supervisores, professores de metodologia de ensino das Escolas Normais, professores do Ensino Primário e professores leigos.

Nadai (1988, p.7) destaca que estas duas obras foram traduzidas e publicadas no Brasil a partir de um convênio do Ponto IV, entre o Governo brasileiro e o norte-americano, que resultou na organização, em 1953, do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar, conhecido pela sigla PABAEE.

É possível observar o peso das concepções de Estudos Sociais derivadas do pensamento de Preston e Michaelis e difundidas por intermédio do convênio PABAEE ao se examinar as outras obras indicadas na bibliografia para a área de Estudos Sociais dos Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes. Excetuando-se o livro "O ensino por unidades didáticas", cuja autora, Irene Mello de Carvalho, não participou do programa estadunidense, todos os demais apresentam alguma vinculação com o PABAEE.

MEMÓRIAS DE PROFESSORES SOBRE O CURSO DE MAGISTÉRIO E O PREPARO PARA O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS E HISTÓRIA

A partir das memórias de duas docentes entrevistadas para a pesquisa é possível observar como rememoram sua formação inicial para o ensino de Ciências Humanas.

A depoente 1 cursou o Magistério em uma escola pública na cidade de São Paulo no final dos anos 1980. A entrevistada 2 também fez a formação na rede pública, no mesmo período, só que na cidade de Peruíbe, litoral sul do estado de São Paulo. Ambas destacam que o curso superior oferecia uma formação teórica importante, mas que não era vivenciada em situações concretas, e ressaltam que era o Magistério que aproximava as estudantes da realidade de uma sala de aula:

> O que me habilitou para lecionar de verdade foi o Magistério. Porque, até em como completar um diário de classe, ele me ensinou. Agora, a Pedagogia, aí eu fiz Pedagogia mesmo. Aí, a Pedagogia é outra coisa... é outro nível. A Pedagogia, o que eu aprendi na Pedagogia, não é que não está relacionada a... Está relacionada ao ensino, mas, realmente, num nível bem mais elevado. Se eu não tivesse feito o Magistério, aprender tudo aquilo que eu aprendi, as filosofias, o que o pessoal dizia sobre a importância das coisas, do aprendizado, as teorias de Piaget, de Vigostky, enfim... Wallon e toda essa turma, não faria sentido, porque na hora de ir dar aula, eu não saberia muito bem o que fazer (Entrevistada 2 - cursou o Magistério entre 1985 a 1987).
>
> Então, mas naquele tempo o Magistério já te preparava e o Magistério era um curso de verdade, não era mais ou menos, tanto que os estágios eram cobrados mesmo. Não

> tinha esse negócio de fazer pedagogia para dar aula. Fazia magistério. Se quisesse fazer Pedagogia, fazia depois (Entrevistada 1 - cursou o Magistério entre 1987 a 1990).

Apesar de reconhecerem as valiosas contribuições que a capacitação inicial ofereceu para o exercício da docência, as depoentes consideram lacunar a preparação que receberam para o ensino de Ciências Humanas no curso de Magistério:

> Deveria ter sido muito diferente, porque, por exemplo, a própria Língua Portuguesa, que as pessoas dizem que valorizam tanto, foi muito dada de forma insuficiente para a gente. [...]Então, assim, se português e matemática, que diziam ser as principais [disciplinas], faziam isso, o pessoal de história não sabia o que fazer com a gente. Porque se eles não iam ensinar aquilo que era ơ padrão, o que eles fariam? (Entrevistada 2 - cursou o Magistério entre 1985 a 1987).

> Eu tiro por mim mesmo, que ao dar aula de Estudos Sociais eu errava muito. Uma porque para nós também era uma matéria difícil, português e matemática era fácil, agora, Estudos Sociais e, também, Ciências e Geografia eram mais difíceis. Você tinha que ler, que entender, não tinha aquele negócio de 2+2=4, você tinha que entender mesmo e preparar as aulas, me lembro que eu pegava o livro, lia, relia, não tinha muito onde pesquisar, hoje você tem onde pesquisar (Entrevistada 1 - cursou o Magistério entre 1987 a 1990).

As palavras das professoras ajudam a entender um pouco da problemática que envolve a formação docente para o ensino de Ciências Humanas nas séries iniciais. Lecionar "português e matemática era fácil" porque os cursos de Magistério e Pedagogia priorizavam estas áreas, tanto na preparação teórica, quanto na prática, por meio dos estágios. Já a dificuldade em Estudos Sociais e Ciências deriva de uma carência na formação, que exigia do professor pesquisa e preparação extras para ministrar estas aulas, uma vez que a conjuntura da política educacional de formação parecia não estar voltada para favorecer reflexões críticas, com embasamento científico, da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria Civilização e trabalho. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Parecer nº 349/72, de 06 de abril de 1972, do Conselho Federal de Educação. **Exercício do magistério em 1.° grau, habilitação específica de 2.° grau**. Brasília, 06 de abril de 1972.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2, Porto Alegre: Pannonica, p. 177-229, 1990.

FRANÇA, Aldaíres Souto. **Propostas curriculares para o ensino de estudos sociais**: circulação e apropriações de representações de ensino de história e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956-1976). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**. Brasília, DF, v.7, nº 37, p.1-16, jan./mar. 1988.
SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.
SÃO PAULO (Estado). Deliberação n° 21/76, de 8 de dezembro de 1976, do Conselho Estadual de Educação. **Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2° Grau para o Magistério.** São Paulo, 8 de dezembro de 1976.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Habilitação específica de 2º grau para o magistério: guias curriculares para os mínimos profissionalizantes**, Leda Massari Macian e Regina Célia Souza Campos (Coord.). São Paulo, SE/CENP, 1977, 1979,1983
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Estatísticas básicas de educação pré-escolar, ensino de 1º e 2º graus e educação especial** . São Paulo: SE,1982.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação . Resolução SE-15, de 28 de janeiro de 1988. **Dispõe sobre a implantação da Deliberação CEE 30-87**. São Paulo, 28 de janeiro de 1988.
TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, nº 14, p.61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

"EVOLUÇÃO OU EXTINÇÃO": UMA PROPOSTA DE JOGO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA EVOLUÇÃO HUMANA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES[1]

Heitor Meira dos Santos[2]
André Luis Bertelli Duarte[3]

INTRODUÇÃO

O currículo de História do 6º ano do Ensino Fundamental é particularmente desafiador, uma vez que é nesta etapa do ensino que os estudantes começam a ter contato com escalas temporais amplas, que retrocedem milhares (mesmo milhões) de anos em relação ao tempo presente.

Temas como os mitos de criação, a evolução humana, o surgimento da linguagem moderna (arte rupestre), o povoamento da América e a sedentarização das sociedades em vales férteis (Mesopotâmia, África Antiga, China Antiga etc.), dentre outros, demandam esforços, por parte dos professores, para trafegar entre a abstração temporal e a concretude de fontes de pesquisa e materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem.

É entre a fase final da infância e o início da adolescência – de acordo com Piaget, entre a fase operacional concreta e a operacional formal – que a criança desenvolve o pensamento abstrato que a fará compreender processos temporais mais amplos (Piaget, 1946). Por isso, o trabalho adequado com o ensino de História no 6º ano é fundamental para o desenvolvimento de processos cognitivos que auxiliarão na formação de uma consciência histórica, no sentido

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
[2] Estudante de graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).
[3] Doutor em História. Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). andrebduarte@ufu.br

entendido por Rüsen, como uma compreensão do sujeito em relação à experiência no tempo (Rüsen, 2007).

Este trabalho propõe um jogo didático de trilha como estratégia de ensino da evolução humana para crianças e adolescentes. O jogo, chamado *Evolução ou Extinção*, foi desenvolvido no âmbito das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFU (ESEBA/UFU) durante as aulas de História do 6º ano do Ensino Fundamental. Portanto, o que apresentamos também pode ser lido como um relato de experiência de um jogo pedagógico que foi criado, desenvolvido e experimentado junto aos estudantes do referido ano de ensino a partir de processos de ensino e pesquisa realizados em sala de aula.

O uso de jogos pedagógicos em sala de aula está consolidado e as pesquisas mostram que ele contribui não apenas para o aprendizado de conteúdos, mas estimula a criatividade, o convívio social, a importância do cumprimento de regras e o pensamento lúdico:

> As crianças precisam brincar, criar e inventar, pois, assim, podem melhor desenvolver o seu raciocínio e conduzir o seu conhecimento de forma mais descontraída e espontânea. Jogando, a criança consegue, com mais facilidade, comparar, criar, analisar, associar, nomear, calcular, classificar, compor, conceituar, e despertar o interesse por temas propostos. Dessa forma, o jogo se torna uma oportunidade de avanço, porque jogando a criança experimenta, inventar, descobre e tem a oportunidade de aprender e desenvolver suas habilidades (Dornellas; Machado; Peixoto, 2019, p. 164).

Portanto, acreditamos que o jogo apresentado é uma contribuição para o ensino de uma temática complexa, abstrata (a Evolução Humana), mas que se torna mais acessível por meio da brincadeira formativa.

A EVOLUÇÃO HUMANA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O tema da evolução humana nem sempre foi visto como parte do domínio da História. Tradicionalmente, a História se iniciava com o surgimento dos registros escritos, por volta do quarto milênio antes de Cristo; o que teria acontecido antes disso era denominado como *pré-*histórico.

O avanço de ciências como a Paleontologia e a Arqueologia, entretanto, têm revelado a riqueza e a complexidade dos modos de vida de sujeitos e sociedades que viveram em períodos recuados do tempo presente, de modo que alguns estudiosos sugeriram uma mudança do termo pré-história para o termo *história profunda* (*deep history*) (Greber; Wengrow, 2023). A ampliação do escopo de abordagem da história humana colocou no horizonte do professor de

História não apenas a antiguidade dos seres humanos enquanto espécie, seus mitos de criação e suas produções artísticas (artesanato e pinturas rupestres), mas também os processos naturais e tecnológicos vivenciados ao longo do seu processo de evolução.

As dificuldades do trabalho pedagógico com a evolução humana no ensino de história são de diversas ordens, desde a pouca atenção relegada ao tema nos cursos de graduação e licenciatura até a escassez de materiais didáticos adequados para o trabalho que, perpassa, evidentemente, os livros didáticos. Com efeito, os livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental abordam essa temática de maneira muito superficial, se limitando a apresentar alguns ancestrais humanos (os hominídeos) e, muitas vezes, reforçando a ideia de que há uma linha evolutiva que se inicia a milhões de anos e resulta no surgimento do *Homo sapiens*, conforme as representações gráficas consolidadas.

Por isso, o ponto de partida para o desenvolvimento da proposta didática apresentada foi a pesquisa bibliográfica: livros, artigos especializados, enciclopédias e museus virtuais foram pesquisados para a definição da maneira mais adequada para o trabalho com o tema. A opção metodológica adotada foi inserir os próprios estudantes no universo da pesquisa. Para tanto, disponibilizamos acesso à internet por meio de computadores e *tablets* e colocamos a seguinte questão: "Como foi o processo de evolução dos seres humanos, quais foram e como viviam os seus ancestrais?"

Colocamos como sugestão de leitura *sites* mais acessíveis, de acordo com a faixa etária dos estudantes, tais como o artigo *Um breve retrospecto da evolução humana para jovens*, da Unesp (https://parajovens.unesp.br/um-breve-retrospecto-da-evolucao-humana-para-jovens/), e o *Atlas Virtual da Pré-história* (https://www.atlasvirtual.com.br/). A investigação desses materiais trouxe elementos para a discussão, principalmente a ideia de que a evolução humana não é uma linha que se inicia com alguma espécie no passado remoto que evolui até chegar aos dias atuais, mas que é um processo tortuoso, repleto de lacunas e incertezas, com diferentes possibilidades de interpretação.

Definimos, então, seis espécies de hominídeos para aprofundar a pesquisa, estabelecendo como questões-chave, para cada um deles, 1) o local onde os seus vestígios foram encontrados; 2) há quanto tempo teriam vivido; 3) como viviam; 4) quais tecnologias desenvolveram; e 5) como foram extintos. As espécies selecionadas foram, em ordem cronológica, *Australopithecus afarensis*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo heidelbergensis*, *Homo neandertalenses*, e *Homo sapiens*. Os estudantes registraram os resultados das pesquisas e fizemos um momento de socialização, onde levantamos os aspectos principais de cada um

dos hominídeos pesquisados. A ideia era estabelecer uma relação clara entre os hominídeos, os meios naturais em que viviam e as tecnologias que desenvolveram para se adaptar ao ambiente, sem perder de vista os aspectos sociais que os cientistas conseguem reconstituir.

Durante a socialização das pesquisas, estabelecemos os elementos centrais da evolução humana. Exploramos a história da espécie considerada a mais antiga a adotar o bipedalismo como modo de locomoção, os *Australopithecus afarensis*, portanto, aquele que é considerado o possível ancestral mais antigo dos seres humanos já encontrado, e que teria vivido na África há mais de três milhões e quinhentos mil anos! O continente africano é o local em que os pesquisadores encontraram os vestígios mais afastados no tempo relacionados à evolução humana, sendo o lar da maioria dos hominídeos conhecidos, entre eles, os primeiros seres do gênero *Homo*, o *habilis*, o *rudolfensis*, e*rgaster*, dentre outros. Junto aos fragmentos de ossos destas espécies também foram encontrados os vestígios mais antigos de ferramentas de pedras lascadas produzidas, sendo o *Homo habilis* o principal artífice destas facas primitivas (Silva, 2015, p. 178).

A tecnologia, pensada como a manipulação de matérias-primas a partir de técnicas específicas visando a solução de problemas, foi o conceito condutor das pesquisas, o que nos permitiu desconstruir a ideia de que ela está relaciona apenas ao digital e ao virtual. Os estudantes puderam compreender que a tecnologia é um conjunto de práticas que caracterizam os seres humanos e seus ancestrais em suas relações com os ambientes e territórios em que vivem. Assim, vimos que o *Homo erectus* foi o hominídeo responsável pelo desenvolvimento do uso controlado do fogo, há cerca de setecentos mil anos. Ele também foi o primeiro hominídeo a sair do continente africano e migrar para o continente asiático, onde o contato com um novo ambiente levou à criação de novas tecnologias e formas de vida (BBC, 2003).

O *Homo heidelbergensis* (também conhecido como *Homo antecessor*) é um ancestral pouco conhecido, mas cuja história é central para a compreensão da evolução humana. De acordo com os cientistas, ele surgiu no norte da África e, num processo iniciado a cerca de quinhentos mil anos, se deslocou tanto para fora do continente, especialmente para a região do atual Oriente Médio e para a Europa quanto para o sul do continente africano. No Norte, a adaptação do *heildebergensis* ao clima frio deu origem ao *Homo neanderthalensis*; na África árida, eles teriam originado o *Homo sapiens* (Drubbel; Godfraind, 2022). De acordo com os arqueólogos, os dentes menores e mais afiados dos *heidelbergensis* são evidências de que essa espécie de hominídeo utilizava o fogo para a cocção de alimentos, fator crucial para a eficiência energética e para o desenvolvimento da capacidade cerebral. Eles também utilizavam o fogo

para caçar animais de grande porte, juntamente com os machados e armas de pedra de grande porte que produziam.

O *homo neanderthalensis* foi a única espécie de hominídeo que efetivamente conviveu com os seres humanos, no entanto, estes não são a evolução daqueles, como muitas pessoas pensam ainda hoje. Os neandertais viviam nas regiões frias do norte da Europa e da Ásia, onde possuíam corpos e modos de vida adequados para suportar condições climáticas extremas, com temperaturas que chegavam a setenta graus negativos. Como eles viviam abrigados em cavernas, seus achados arqueológicos são mais abundantes, e os pesquisadores conseguem ter uma visão mais abrangente sobre os seus modos de vida. Os neandertais já concebiam relações de parentesco, sepultavam os mortos e cuidavam dos doentes, além de desenvolver formas mais elaboradas de fala. A extinção dos Neandertais teria ocorrido há cerca de quarenta mil anos, quando a chegada de uma nova espécie de hominídeo em seus territórios, o *Homo sapiens*, iniciou um processo de competição por recursos e assimilação que levou ao seu desaparecimento. No entanto, estudos genéticos revelam "*que os humanos atuais, principalmente os europeus e asiáticos, ainda carregam entre 1% e 7% ou mais de genes daquela espécie*" (Silva, 2015, p. 178).

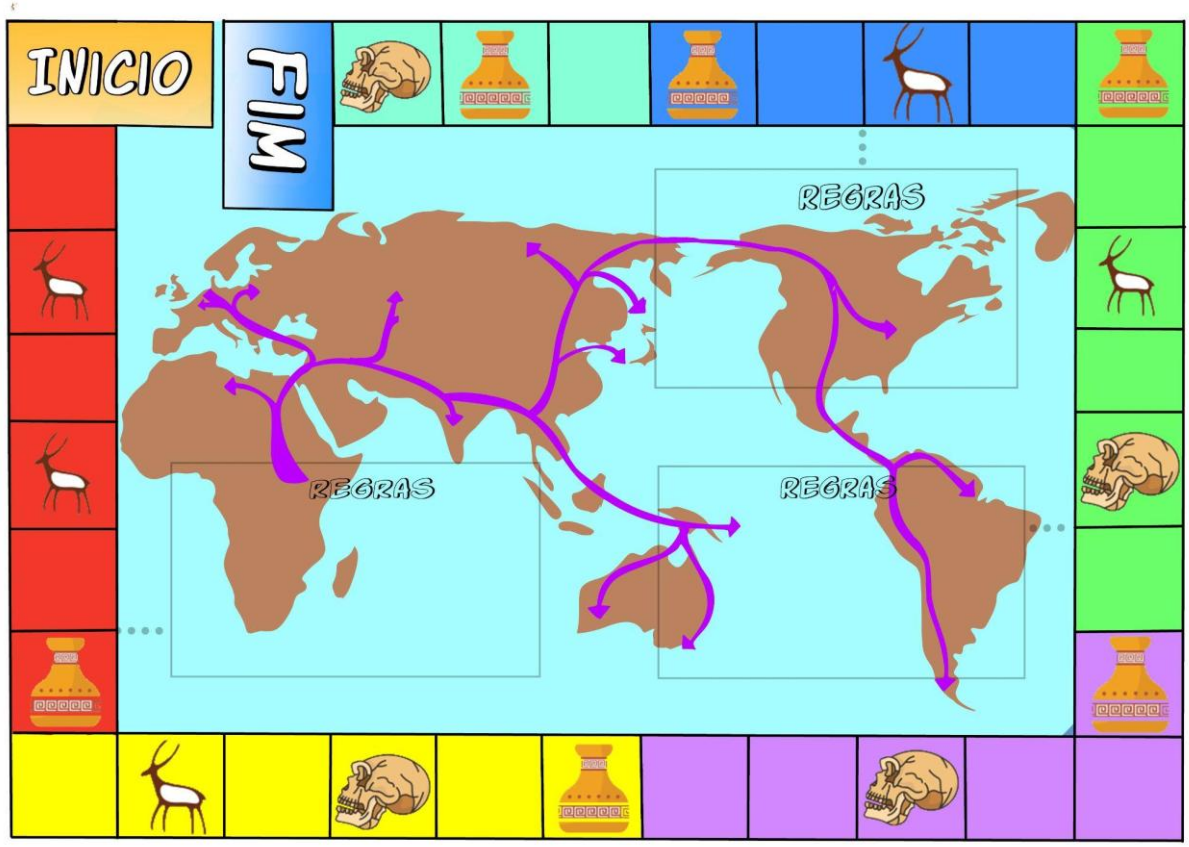
O surgimento do *Homo sapiens* foi o ponto de chegada das pesquisas e discussões realizadas em sala de aula com os estudantes. Pudemos reforçar o conhecimento de que os vestígios arqueológicos mais antigos da nossa espécie foram encontrados na África – que hoje remontam há quase trezentos mil anos –, e que, portanto, a vida humana tem origem africana. Além disso, trabalhamos com a noção de que o desenvolvimento do pensamento abstrato e a capacidade de *imaginação* são os elementos que caracterizam a espécie humana, fato atestado pelas pinturas rupestres encontradas em diversas partes do mundo. Após o recorte dos principais hominídeos que compõem a revolução e das suas principais características, propusemos a criação de um jogo de trilha para favorecer o aprendizado de tudo o que foi pesquisado/discutido.

EVOLUÇÃO OU EXTINÇÃO

O jogo didático foi idealizado por meio de reuniões entre os pibidianos e o professor supervisor, realizadas semanalmente na escola. A proposta de desenvolver o jogo surgiu do próprio professor, que já havia utilizado outros jogos didáticos em sala e observou que os alunos demonstravam maior capacidade de memorização quando aprendiam por meio dessas atividades.

O primeiro passo, portanto, consistiu em definir como seria esse jogo didático. Durante conversas com alguns alunos e com o professor, percebemos que muitos deles têm o hábito de jogar com os pais, especialmente jogos de tabuleiro. Diante disso, optamos por desenvolver um jogo que combinasse elementos de tabuleiro e de cartas. O tabuleiro funcionaria como o suporte narrativo e estrutural para justificar o uso das cartas. Assim, a etapa inicial do processo de criação foi decidir o formato do tabuleiro. Optou-se por um tabuleiro retangular, tanto por sua funcionalidade quanto pela maior facilidade de confecção, conforme apresentado na imagem 1.

Imagem 1 - Tabuleiro



Fonte: Versão finalizada do tabuleiro Evolução ou Extinção Arquivo próprio Acessado em 01/12/2025.

O grupo definiu que o tabuleiro deveria ser feito em folha tamanho A2, de modo a comportar de quatro a cinco jogadores. Essa escolha permite que turmas com grande número de estudantes possam jogar em grupos maiores, evitando que algum aluno fique sem participar.

Todos os componentes gráficos foram selecionados de modo a remeter aos conteúdos trabalhados em sala de aula, visto que o jogo deve ser aplicado como recurso didático ao final da unidade temática. Dessa forma, mesmo que os professores não abordem todos os mesmos tópicos ensinados na ESEBA/UFU, o aluno ainda será capaz de jogar sem ter estudado previamente todos os conteúdos, mantendo, ainda assim, uma relação de identificação com a proposta do jogo.

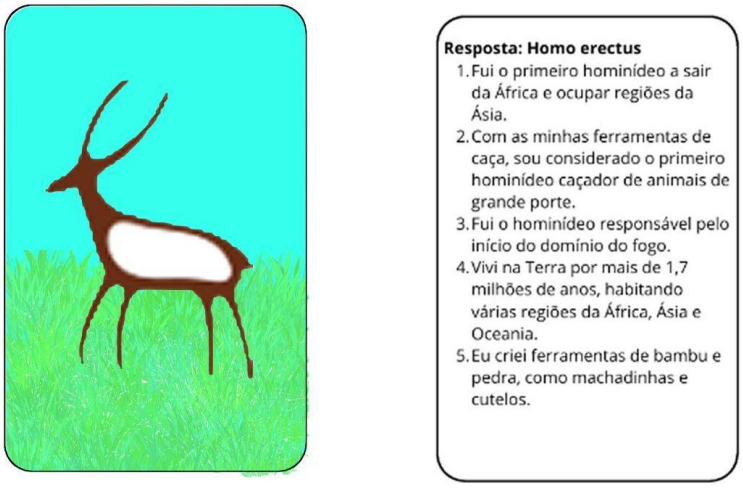
Em seguida, decidimos aproveitar o formato do caminho no tabuleiro para criar uma linha do tempo com os seis hominídeos trabalhados em sala de aula e citados anteriormente. Dessa forma, para evitar a poluição visual do tabuleiro, optamos por não inserir as datas de existência de cada hominídeo diretamente no percurso. Em vez disso, utilizamos as cores como recurso informativo: cada cor corresponde a um hominídeo, e a extensão menor ou maior dessa cor no caminho indica proporcionalmente o tempo de permanência desse grupo na Terra. Esse recurso busca estimular que os jogadores imaginem como esses hominídeos viveram ao longo da linha temporal representada.

Posteriormente, definimos os elementos que compõem o jogo de cartas. Para tornar a dinâmica o mais intuitiva possível, permitindo que professores e alunos joguem sem a necessidade de consultar constantemente o manual de regras, utilizamos no baralho os mesmos símbolos presentes no tabuleiro, indicando ao jogador qual baralho deve ser utilizado em cada situação. Assim, com o tabuleiro pronto passamos para a concepção dos recursos de jogabilidade do jogo.

O jogo se inicia com a escolha do primeiro jogador, que deverá lançar um dado para avançar no tabuleiro um número de casas proporcional ao valor obtido na face sorteada. Como mencionado anteriormente, o ritmo do jogo foi pensado para ser conduzido principalmente por meio do uso das cartas. O *Evolução ou Extinção* possui três baralhos, cada um deles representado por um símbolo específico. Conforme ilustrado na Imagem 1, cada símbolo também corresponde a um conteúdo trabalhado previamente em sala de aula. O primeiro símbolo é o da gazela, que representa o conteúdo referente à arte rupestre, conforme a imagem

2.

Imagem 2

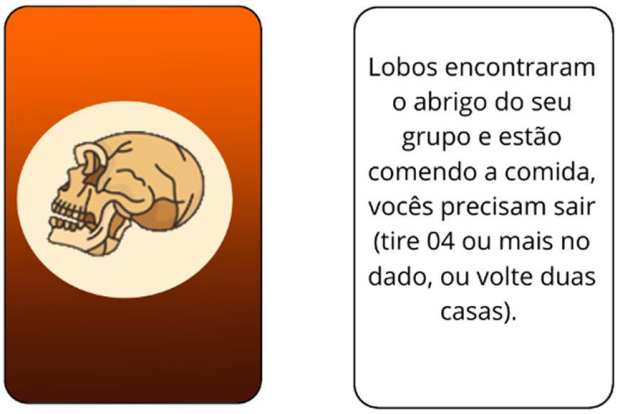


Fonte: Frente e verso do baralho Tente adivinhar a Dica Arquivo próprio Acessado em 01/12/2025.

No baralho intitulado *Tente adivinhar a dica*, o jogador deve pedir ao participante seguinte que retire uma carta do monte. O jogador que estiver com a carta perguntará ao participante que escolha um número de 1 a 5. Após a escolha, ele deverá ler a dica correspondente, e o jogador posicionado na casa da gazela precisará acertar a resposta indicada na carta. Caso dê um palpite e erre, perde a vez. Se decidir não arriscar e acertar utilizando duas dicas, avançará um número de casas proporcional à quantidade de dicas não utilizadas para chegar à resposta, nesse caso, três casas. Caso necessite de quatro dicas, avançará apenas uma casa e se não acertar nenhuma das cinco dicas perde a vez.

O baralho *Tente adivinhar a dica* é o conjunto com o menor número de cartas dentro do jogo, o que faz com que o jogador que memorizar as pistas, ou que tenha fixado melhor os conteúdos abordados em sala, obtenha vantagem sobre os demais. Se esse jogador acertar utilizando apenas uma dica, avançará quatro casas. Para equilibrar essa vantagem e desacelerar o avanço dos jogadores mais experientes, foi elaborado o *Desafio de Dados*, representado pela caveira, conforme apresentado na Imagem 3.

Imagem 3

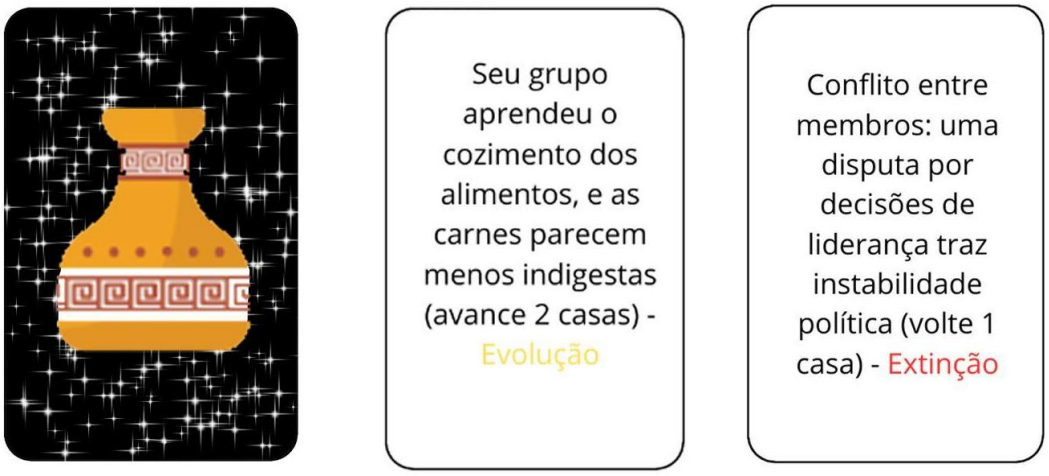


Fonte: Frente e verso do baralho Desafio de Dados Arquivo próprio Acessado em 01/12/2025.

A caveira representa a mortalidade dos hominídeos. Caso o jogador caia nessa casa, ele deverá pegar uma carta do monte e ler o conteúdo para os demais participantes. Nela, o jogador encontrará uma situação desafiadora hipotética em que deverá obter, no dado, um determinado número para avançar conforme o que a carta solicita, podendo sofrer uma penalidade caso não alcance o objetivo indicado.

Por fim, temos o baralho *Evolução ou Extinção*, representado pelo jarro conforme a imagem 4:

Imagem 4



Fonte: Frente e verso do baralho “Evolução ou Extinção” Arquivo próprio Acessado em 01/12/2025.

O baralho *Evolução ou Extinção* simboliza as tecnologias dos hominídeos e aparecem no final de cada caminho para indicar um marco evolutivo ou extintivo daquele grupo. Quando o jogador cai nessa casa, deve retirar uma carta do monte e lê-la para os colegas. Nessas cartas,

há duas situações hipotéticas: caso o jogador tire “Evolução”, deverá avançar a quantidade de casas indicada; caso tire “Extinção”, deverá retornar conforme orienta a carta. Esse mecanismo busca equilibrar a dificuldade do jogo, evitando que ele se torne excessivamente punitivo, cansativo ou desinteressante para os alunos.

O verso de cada carta foi elaborado para reforçar o caráter lúdico do jogo, representando aspectos do cotidiano dos hominídeos. Assim, a carta do *Tente adivinhar a dica* ilustra um hominídeo caçando; o *Desafio de dados* representa o hominídeo voltando para casa ao entardecer e observando outro indivíduo que não teve a mesma sorte; já *Evolução ou Extinção* mostra o hominídeo em seu grupo, próximo a um jarro que pode ser utilizado para cozinhar a gazela, conforme ilustrado na Imagem 5.

Imagem 5



Fonte: Frente dos baralhos postos em ordem cronológica Arquivo próprio Acessado em 01/12/2025.

NA PRÁTICA...

Após a finalização do jogo, imprimimos dois tabuleiros e as cartas, colando-os em papel cartão para aumentar sua qualidade e vida útil. Em seguida, realizamos algumas rodas de teste com os alunos, a fim de verificar se seriam necessárias alterações. As turmas envolvidas foram as do 6º ano da ESEBA/UFU. Após explicarmos a atividade, encaminhamos dois grupos de quatro a cinco alunos para o laboratório de História, totalizando doze grupos. Apresentamos as regras e, depois disso, passamos a observar as dinâmicas das partidas.

Cada partida teve duração média de 20 minutos, podendo variar conforme o tempo que os alunos levavam para compreender o funcionamento do baralho *Tente adivinhar a dica.* Consideramos esse tempo adequado, pois permite que, dependendo da forma de aplicação, seja possível realizar duas partidas dentro dos 50 minutos de aula.

A recepção dos alunos foi bastante positiva. Ao conversar com a aluna A, ela afirmou: *"O jogo é muito divertido, mas estava sem sorte hoje, então não ganhei."* Já um dos grupos comentou: *"O jogo é muito legal, podemos jogar mais?"* embora, devido ao horário, foi necessário chamar o grupo seguinte. Ao ser questionado, o aluno B declarou: *"O jogo é muito divertido, eu sabia todas as respostas, mas na hora deu branco."*

Um comentário recorrente entre todos os grupos que surgia sempre que alguém caía no *Tente adivinhar a dica* foi: *"Essa é fácil!", "Eu sei essa!", "A gente viu isso, tenta lembrar!"* evidenciando que o objetivo do jogo, que é auxiliar na fixação do conteúdo, foi alcançado no ato dos alunos incentivarem os demais a recordar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

De modo geral, a recepção do jogo foi bastante positiva entre a maioria dos alunos. Como o ritmo do jogo foi planejado com cuidado, a maior parte das partidas respeitava o tempo de aula. Além disso, o conteúdo abrangente permitiu que os estudantes se divertissem e aproveitassem ao máximo a experiência, sem necessidade de alterações no jogo. A dimensão lúdica também contribuiu significativamente: muitos alunos buscavam ajudar os colegas incentivando-os a imaginar as situações apresentadas nas cartas ou a lembrar dos conteúdos vistos em sala de aula, o que favoreceu ainda mais o aprendizado durante a atividade.

Com a recepção positiva e com pouca necessidade de alterações, o desafio atual é disponibilizar o jogo gratuitamente para que os professores da Educação Básica dos anos iniciais da segunda etapa do Ensino Fundamental possam utilizá-lo como recurso didático, tornando as aulas mais divertidas e atrativas para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da história dos hominídeos ancestrais humanos e de sua evolução para crianças e adolescentes é desafiador, uma vez que é nesta etapa que os estudantes geralmente têm o primeiro contato com o tema. O trabalho com temporalidades amplas, que remetem há milhões de anos, exige dos professores a adoção de estratégias adequadas e coerentes com a faixa etária e com o repertório prévio dos estudantes.

A pesquisa bibliográfica orientada, o registro escrito e a sistematização das informações encontradas também são estratégias eficazes para o aprendizado. No entanto, a criação e execução do jogo de tabuleiro *Evolução e Extinção* se mostrou a estratégia didática que mais despertou o interesse dos estudantes, favorecendo o aprendizado por meio da ludicidade e do

brincar em grupos. Com a apresentação e publicação da presente proposta, esperamos contribuir para o avanço do trabalho com o tema nas salas de aula das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BBC. **Walking with Cavemen** [Série documental]. Londres: BBC; Discovery Channel; Evergreen Films, 2003. 4 episódios

DORNELLAS, Vaneide Côrrea; MACHADO, Léa Aureliano de Souza; PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves. Jogos pedagógicos: estratégias para atividades interdisciplinares. In: CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; DUARTE, André Luis Bertelli. **Educação Básica**: ensino – pesquisa – políticas públicas. Curitiba: CRV, 2019 (p. 163-176).

GRAEBER, David; WENGROW, David. **O despertar de tudó**: uma nova história da humanidade. Tradução de Denise Bottmann e Cláudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

GODFRAIND, T.; DRUBBEL, R. Um breve retrospecto da evolução humana para jovens. Tradução de *Frontiers in Young Minds*, 2019. Disponível em: https://parajovens.unesp.br/um-breve-retrospecto-da-evolucao-humana-para-jovens/. Acesso em 06/12/2025.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Tradução de Rubens Fiuza. Rio de Janeiro: Record, s/d, Copyright by 1946 Presses Universitaires de France.

RÜSEN, Jorn. **História Viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão Martins. Brasília: Editora da UnB, 2007.

SILVA, Hilton P. Evolução Humana, Biologia, Cultura e o Ambiente Iatrogênico da Modernidade. **Ciência & Ambiente**, [Florianópolis], v. 48, p. 176-186, [2015].

O TRABALHO EDUCATIVO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULOS, PRÁTICAS DOCENTES E MATERIAIS DIDÁTICOS

A CAIXA PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SÉRIES INICIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jônatas Marques Caratti[1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma prática de ensino realizada com turmas da disciplina Ensino de História, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Campus Centro). É, portanto, uma experiência no âmbito da formação inicial de professores. Ao longo do semestre letivo, a disciplina de Ensino de História busca apresentar o campo do ensino de história, problematizar narrativas históricas, desenvolver materiais didáticos e planejar atividades pedagógicas. Disso nasceu a proposta da caixa pedagógica, que se torna tanto um instrumento de avaliação como uma ferramenta didática a ser aplicada na realidade.

A dinâmica da caixa parte do princípio que o/a professor/a é o/a mediador/a entre os sujeitos aprendentes e os saberes históricos, conforme Meinerz (2012). A construção destes saberes se dá pela interação entre educador e educandos diante dos objetos/recursos, permitindo relacionar a percepção e experiência do estudante, do/a professor/a e sua didática, e também do campo do ensino de história.

Os temas que se destacaram foram: ensino de História na Educação Infantil, Séries Iniciais e EJA (Educação de Jovens e Adultos), educação patrimonial, povos da diáspora africana, positivação dos povos indígenas, estudos de gênero, direitos humanos e inclusão escolar. O ensino de história é revisitado buscando superar estereótipos de classe, raça e etnia. Cada grupo de estudantes desenvolveu recursos pedagógicos e um planejamento de atividades para cada caixa, partindo do seu protagonismo e experiência escolar. Portanto, pretendemos

[1] Doutor em História (UFRGS), Docente do Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: jonatascaratti@gmail.com

compartilhar com a comunidade acadêmica o processo de formação e refletir sobre a potencialidade dos recursos pedagógicos construídos para o campo do ensino de história.

BREVE HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

É importante contextualizar o processo formativo, a aproximação com o curso de Pedagogia e com a caixa pedagógica, considerando a minha própria trajetória. Entre os anos 2013 e 2024 fui docente do curso de História-Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão/RS. Durante esse tempo, fui um dos responsáveis pelo eixo pedagógico do curso, ministrando disciplinas como Metodologia do Ensino de História e Estágios Supervisionados, sempre contribuindo para a formação de professores e professoras de História. No entanto, ao entrar em exercício na Faculdade de Educação da UFRGS, em setembro de 2024, passei a trabalhar com estudantes do curso de Pedagogia, o que me colocou diante de um novo desafio: formar pedagogos e pedagogas para trabalhar com o Ensino de História em modalidades diversas: crianças na Educação Infantil, Séries Iniciais e também com jovens e adultos (EJA).

A disciplina de Ensino de História, segundo a matriz do Projeto de Curso (2023), é ministrada no sétimo semestre, portanto, no fim do curso. Com isso, considerei necessário um questionário de reconhecimento do perfil dos estudantes, algo que tenho feito com frequência nos últimos anos. Tais questionários permitem ao professor compreender o contexto acadêmico e profissional dos estudantes. Para este artigo não iremos expor todos os dados, mas apenas apontar alguns padrões. Segundo o questionário aplicado virtualmente (pelo *Google Forms*) se nota que mais de 90% da turma 2025/1 já estava inserida em sala de aula. Ou seja, fazendo estágio, ou como bolsista PIBID, ou ainda como professores e professoras da Rede Privada. Tal público, por estar inserido na sala de aula, conhece intimamente os desafios educacionais contemporâneos e busca aspectos práticos para aplicar no seu cotidiano.

Diante deste cenário de formação, refletimos a partir de um trecho do livro *História Viva* – A história que cada aluno constrói (2012). Segundo a autora,

> Se não existe lugar para a ação nas aulas de história, o indivíduo também não atribuirá significado ao conhecimento histórico, na medida em que através da ação atribuímos significados às coisas. Colocamo-nos diante do desafio de melhor escutar e compreender o universo de nossos alunos (Meinerz, 2012, p. 14).

Este trecho nos permite refletir sobre a importância do protagonismo dos estudantes diante de sua formação. Fugindo de uma perspectiva de formação técnica, o educador não é

apenas formado por seu professor, mas a formação ocorre de maneira compartilhada e coletiva. Durante o semestre, muitos estudantes trouxeram indicações de livros infantis sobre história e memória e compartilharam experiências de suas realidades sociais e educacionais. Isso vai ao encontro do que afirma Paulo Freire (2019, p. 39) quando escreve que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Portanto, considerando o perfil dos estudantes, a importância da construção de materiais pedagógicos viáveis para sala de aula e o próprio protagonismo do estudante em sua formação, propõe-se Caixa Pedagógica, que será apresentada a partir de agora.

A CAIXA PEDAGÓGICA: O QUE É? COMO SE FAZ?

A caixa pedagógica, apresentada aqui como um recurso de avaliação para a disciplina de Ensino de História, foi inspirada no trabalho de Luciana Fernandes Tavares (2020), uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste trabalho, a autora apresenta a proposta de uma caixa pedagógica como instrumento para abordar a escrita alfabética guarani para crianças do segundo ano das séries iniciais, buscando "uma alternativa à perspectiva eurocentrada" (Tavares, 2020, p. 46). Para Tavares, é importante que a própria criança construa conhecimentos históricos, permitindo às mesmas a formulação de hipóteses e argumentos. Tal trabalho é muito diferente de fornecer os consensos históricos produzidos pela academia ou mesmo a transposição didática de tais conteúdos.

A autora também apresenta a caixa pedagógica como ferramenta que faz a mediação entre professor e aluno. Os recursos pedagógicos escolhidos para fazerem parte da caixa estão ali intencionalmente para gerar reflexões e novos conhecimentos. Para Tavares (2020, p. 48), a própria caixa "torna-se espaço de desenvolvimento de valores imateriais, na medida em que oferece oportunidades aos sujeitos que com ela interagem, de formular hipóteses, caminhando na construção de seus próprios saberes". Por ser considerado um material de mediação, a autora se aproxima, conceitualmente, dos trabalhos de Vigotsky, quando afirma que

> a mediação, enquanto processo orientado num ambiente escolar e condições propícias, permite [...] a partir da abordagem de Vygotsky, que o processo de desenvolvimento de aprendizagem possa ser impulsionado, não apenas em relação às possibilidades reais, mas também aos potenciais do aluno (Tavares, 2020, p. 23).

Reconhecendo os desafios da disciplina de História no ensino fundamental, a caixa pedagógica torna-se ferramenta potencializadora para a aprendizagem histórica das crianças.

Dessa forma, o trabalho de Tavares incentiva a sua utilização como estratégia para formação inicial de professores. A partir de agora, passo a explicar a metodologia aplicada. A caixa pedagógica proporciona situações de reflexão didático-pedagógicas para o ensino de História. É importante mencionar que, para confeccionar a caixa pedagógica, parte-se da problematização das narrativas históricas tradicionais, que acabam silenciando personagens e acontecimentos. Isso é importante porque é coerente com o próprio objetivo da história ensinada, que é valorizar a criticidade e a construção de argumentos visando uma história plural e diversa.

A proposta da caixa pedagógica é apresentada já no primeiro dia de aula, embora exista uma aula específica para discutir o texto de Luciana Tavares (2020) e as etapas da construção da caixa pedagógica. Isso é necessário para que os grupos se organizem com antecedência e possam, durante a aula, iniciar o trabalho mais teórico, que é a escolha do tema, definir balizas curriculares, elaborar um problema de estudo e definir objetivos de aprendizagem. O primeiro passo é a escolha do tema. Apresentamos aos estudantes oito temas possíveis que serão abordados ao longo dos semestres: Ensino de História na Educação Infantil, Ensino de História nas Séries Iniciais, Ensino de História e Educação Patrimonial, Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, Ensino de História a partir da positivação dos povos da diáspora africana, Ensino de História a partir da positivação dos povos indígenas, Ensino de História e os estudos de Gênero e Ensino de História e Inclusão Escolar.

Após os integrantes organizarem seu grupo (de quatro a cinco pessoas) e escolherem um dos temas acima, inicia-se a fase de elaboração do problema de estudo. Orientamos que leiam os textos de referência para cada tema e reflitam sobre sua realidade e experiência profissional. No último semestre, por exemplo, foram construídos os seguintes problemas de estudo: “Quem sou eu? Onde estou? Quem está comigo?” (Educação Infantil), “Quais as mudanças e permanências na escola de ontem e hoje?” (Educação Patrimonial), como as crianças entendem e vivenciam diferenças de gênero nas brincadeiras, nas famílias e nas profissões, e como podemos questionar ideias que limitam quem pode ser, fazer ou sonhar?” (Ensino de História e estudos de gênero), dentre outros.

Em seguida, é importante observar como o tema e problema de estudo aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Aproveitamos uma aula sobre o currículo de História para evidenciar como nos últimos anos os conhecimentos históricos sofreram avanços e retrocessos curriculares. Durante a aula, cada grupo deve discutir os documentos previamente disponibilizados e apontar quais outros

conhecimentos e habilidades podem ser citados e articulados à construção de sua caixa pedagógica. É importante mencionar que cada caixa pedagógica deve apresentar um plano de aula que será confeccionado posteriormente. Dessa forma, a partir desse exercício inicial, de mapeamento do tema, problema de estudo, referências curriculares e objetivos, é possível pensar nos recursos pedagógicos que serão construídos para compor a caixa pedagógica de cada grupo.

Como se trata de estudantes do final de curso, que já possuem uma trajetória e bagagem de aprendizados nas outras disciplinas e projetos, em geral a construção dos recursos pedagógicos espelha essa realidade. Embora alguns estudantes possuam recursos prontos, estimulamos a aprendizagem de novos materiais e essa certamente é a parte mais rica e recompensadora da disciplina. Muitos estudantes se dedicam profundamente à busca de respostas para seu problema de estudo. Tal atitude já gerou, inclusive, apresentações de trabalho no Salão de Ensino da UFRGS e trabalhos de conclusão de curso, mostrando a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A CAIXA PEDAGÓGICA: EXEMPLOS

Como disse anteriormente, a construção da caixa pedagógica permite aos educadores em formação serem desafiados a serem protagonistas de seu processo formativo. Soma-se a isso um elemento fundamental: a colaboração e cooperação entre os estudantes. Sabe-se que, no espaço escolar, nada se faz sozinho; o trabalho de formar uma criança para um projeto qualificado de cidadania é norteado por um projeto político pedagógico que se faz no coletivo. Dessa forma, as tensões e as disputas para decidir o que entra e o que sai da caixa pedagógica acabam por espelhar o que ocorre nos currículos, sendo formativo.

Passamos agora a mostrar alguns exemplos de caixas pedagógicas apresentadas nos semestres de 2024/2 e 2025/1, listando os recursos criados e as expectativas de aprendizagem para cada um deles. Uma das caixas pedagógicas feitas para o Ensino de História nas séries iniciais, versou sobre “Marcas do Tempo: formas de observar como o tempo passa”, com o objetivo de mostrar, de forma prática, como se pode entender o conceito de tempo a partir da observação da realidade. As estudantes elencaram como seus recursos os seguintes itens: telefones de diversas épocas, borboleta de *biscuit* (diversas fases: lagarta, casulo, borboleta), folhas de árvore de várias cores (marcando estações), roupas de diversas épocas, máquinas fotográficas e um jogo de cartas, feito pelas estudantes, intitulado “Antes, Durante e Depois”,

que mostravam processos de crescimento: uma menina, uma moça e uma senhora; uma cidade sendo construída, o ciclo de vida do sapo.

Imagem 1 – Apresentação de Caixa Pedagógica - 25 de abril de 2025 - Integrantes: Luísa, Dóris, Diovana, e Maria Júlia. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Outra caixa pedagógica, voltada para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), intitulada “Cidadania e Leis Trabalhistas”, buscou abordar o tema do acesso aos direitos e a importância de jovens e adultos conhecerem os direitos conquistados ao longo da história. Partiu-se do seguinte problema de estudo: quais direitos trabalhistas foram conquistados ao longo da história? E o que ainda precisamos lutar para garantir? Os seguintes recursos faziam parte da caixa: livros sobre mundo do trabalho (*Quarto de Despejo*, *O Cortiço* e *Vidas Secas*), três modelos de carteira de trabalho, um mapa mental sobre os direitos trabalhistas e um jogo das leis trabalhistas, estilo linha do tempo. Buscou-se apresentar a jovens e adultos um espaço de conhecimento e reflexão sobre as leis trabalhistas, permitindo aos alunos trazerem questões e dúvidas de sua realidade.

Imagem 2 – Apresentação de Caixa Pedagógica - 29 de abril de 2025 - Integrantes: Angelina, Emanuelle e Luísa. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul



A terceira caixa pedagógica escolheu o tema “Ensino de História e positivação da diáspora africana” e foi intitulada “A Invisibilidade de personagens negros na história do Rio Grande do Sul”, buscando um olhar mais positivo e ao mesmo tempo crítico sobre como os personagens negros foram retratados pela história. Os recursos apresentados foram: um quebra-cabeça de um lanceiro negro, o livro infantil *A Lanceirinha*, roupas que representassem a indumentária dos lanceiros negros, livros para discutir os heróis e heroínas brasileiras. Com estes recursos retirados intencionalmente da caixa, as estudantes mostraram uma história revisada sobre a Guerra dos Farrapos, dando protagonismo aos lanceiros negros, heróis de hoje que foram massacrados e injustiçados no passado.

Imagem 3 – Apresentação de Caixa Pedagógica - 29 de novembro de 2024 - Integrantes: Juliano, Shaiane, Jeniffer, Beatriz e Vitória. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As caixas pedagógicas acima apresentadas mostram a potencialidade da atividade para a formação inicial de pedagogos e pedagogas, especialmente por se tratar de histórias ensinadas para crianças ou jovens e adultos. E aqui reforço o conceito de materialidade, que é concretizar e tornar práticas as intervenções em sala de aula, partindo das discussões do campo do ensino de História. O fato de partir de um problema de estudo oportuniza aos estudantes aperfeiçoar sua iniciação científica. E o mais importante: revisar e reinterpretar histórias que por muito tempo foram consensos sociais, fazendo isso a partir da materialidade dos recursos pedagógicos. Dessa forma, busca-se mostrar as narrativas históricas na sua complexidade e não abraçar histórias únicas, como nos alerta Chimmanda Adichie (2019) em seu livro *O perigo de uma história única*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a história e pedagogia. **História & Ensino**. v. 9, p. 259-272, 2003. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12089. [Acesso em:]

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21).
MEINERZ, Carla Beatriz. **História Viva**: a história que o aluno constrói. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
TAVARES, Luciana Borba Fernandes. Ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental: construção de caixa pedagógica a partir do protagonismo Guarani na apropriação da escrita alfabética. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2020.

ENSINO DE HISTÓRIA, GÊNERO E MERCADO: O ENSINO MÉDIO ENTRE DISCURSOS POLÍTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Suzana Lopes Salgado Ribeiro[1]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca explorar as percepções de professores sobre a implementação da Lei nº 13.415/17, propagandeada como "Novo" Ensino Médio (NEM), no estado de São Paulo, relacionando-a ao processo de expansão de políticas neoliberais no Brasil. Busca-se analisar como essa contrarreforma educacional se relaciona com o crescente apagamento de questões fundamentais, como a de gênero, que desafiam as estruturas de poder estabelecidas.

Na pesquisa desenvolvida buscou-se compreender como esse movimento de contrarreforma refletiu a lógica de mercantilização da educação (Silva, 2019). A metodologia do estudo – baseada na produção de narrativas por meio da história oral, a partir de entrevistas com professores e alunos de ensino médio (Guedes, 2025) –, buscou refletir sobre as experiências de educadores e alunos que enfrentam esse cenário. Ao escutar suas críticas, apagamentos e contradições, torna-se evidente a resistência em discutir gênero de maneira aprofundada, especialmente na disciplina de História, limitando sua presença e reduzindo sua relevância no currículo escolar. As expressões adotadas pelos docentes, frequentemente influenciadas por um viés político e ideológico, refletem um ambiente de conservadorismo que se intensifica sob a justificativa de questões religiosas e pessoais.

A implementação da Lei nº 13.415/17 do "Novo Ensino Médio" (NEM) representou mudanças significativas nas diretrizes educacionais brasileiras. As entrevistas com alunos e professores mostraram resistência, preconceitos e a preocupação com o aumento das desigualdades advindas do modelo de ensino marcado por uma lógica tecnicista e produtivista, com a presença de plataformas digitais. À medida que os professores criticam a impessoalidade

[1] Doutora em História Social. Universidade de Taubaté - UNITAU. E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br.

e a padronização do ensino, os estudantes reconhecem a importância de abordar temas de gênero para uma formação integral, sublinhando a desigualdade de oportunidades que emerge desse novo modelo de ensino que prioriza a eficiência técnica em detrimento de uma educação crítica e inclusiva. Assim, este artigo não apenas analisa a implementação do NEM, mas também propõe uma reflexão sobre as implicações sociais e educacionais de um currículo que se distancia da diversidade e da discussão de gênero.

METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS EM CONTEXTO NEOLIBERAL

A metodologia de História Oral tem se mostrado uma ferramenta valiosa no campo do ensino de História, permitindo uma abordagem mais profunda e significativa das narrativas pessoais e coletivas. Com base nos estudos de Meihy e Ribeiro (2011), esta metodologia não apenas enriquece a compreensão do passado a partir das vozes de indivíduos e grupos, mas também possibilita uma reflexão crítica sobre temas contemporâneos, como gênero, neoliberalismo e práticas pedagógicas no Ensino Médio.

A História Oral é uma metodologia que envolve a coleta e análise de narrativas pessoais por meio de entrevistas, produzindo narrativas que trazem à tona a diversidade de experiências e perspectivas, muitas vezes marginalizadas. Essa abordagem permite que o historiador instaure um processo de escuta ativa, possibilitando outras visões sobre os processos históricos e contribuindo para uma compreensão plural e complexa da história.

No contexto do Ensino de História, a utilização da História Oral valoriza a relevância social de narradores, como professores e alunos. Assim, é possível captar as múltiplas facetas das experiências educativas (Ribeiro e Oliveira, 2028), especialmente em relação ao impacto das políticas neoliberais sobre a formação e o currículo nacional. As narrativas coletadas revelam não apenas as preocupações em torno do ensino de gênero, mas também a resistência e as adaptações feitas pelos educadores diante das mudanças curriculares. Além disso, para as pesquisas que envolvem o que vem sendo sistematizado neste texto, a utilidade da História Oral na educação está em sua capacidade de questionar narrativas dominantes e abrir espaço para a reflexão.

GÊNERO: AUSÊNCIAS NO CURRÍCULO

A metodologia de História Oral se torna ainda mais pertinente quando aplicada ao estudo das relações de gênero e suas interseções com as políticas neoliberais. Ao ouvir as experiências de professores e alunos, a pesquisa torna visíveis as maneiras pelas quais a educação – a BNCC e a contrarreforma do "Novo" Ensino Médio, vistos como elementos indutores – tem sido palco de discursos políticos que, frequentemente, marginalizam discussões sobre gênero e diversidade. Os dados coletados por meio de entrevistas podem evidenciar como a imposição de um currículo alinhado com uma lógica neoliberal tende a silenciar a relevância da educação de gênero, limitando, assim, as possibilidades de uma formação integral que reconheça a pluralidade de experiências.

A exclusão do tema de gênero na BNCC e na implementação do NEM traz uma preocupação subjacente, pois alguns professores acabam por evitar discussões que possam ser consideradas controversas:

> Eu acho que tem coisas que não são da escola, tem coisa que é de casa. E para mim esse tipo não é o professor que tem que ensinar. Acho que é em casa. Eu passo aquilo que eu tenho de conhecimento, aquilo que eu aprendi, que é História, às vezes um conselho, mas a questão de abordar esses temas eu não abordo porque é questão da família, não é questão para a escola direcionar nada desse ponto. Da mesma forma a escola não tem obrigatoriedade no ensino voltado para o ensino de gênero, porque essa é a questão familiar, pessoal, que tem que ser tratado dentro de casa, então dessa forma eu não abordo, não. (Pio, professor *apud* Guedes, 2025, p. 107).

Essa ausência não é acidental, mas uma estratégia deliberada que procura despolitizar o currículo e suturar vozes críticas que possam desafiar a heteronormatividade e as relações de poder estabelecidas. O discurso da "ideologia de gênero", construído e propagado principalmente por setores conservadores, tem contribuído para a legitimação dessa exclusão, criando uma falsa ideia de neutralidade em relação à educação de gênero que passa a ser questionada pelos próprios alunos.

> [...] a escola também tem que cuidar um pouco da formação do cidadão. Como que esse cidadão vai sair? Porque esse cidadão, ele está exposto à sociedade, ele tem que saber essas coisas de gênero. E é muito feio uma pessoa não saber sobre essas questões de gênero na sociedade. Porque você acaba caindo em preconceito e um monte de coisa que, para pessoas da nossa idade, não é algo adequado (Kelvin, aluno *apud* Guedes, 2025, p. 87).

A exclusão deliberada de questões de gênero na BNCC sugere uma tentativa de silenciar vozes críticas e de promover uma visão neutra de gênero que não corresponde à complexidade

das relações sociais. Essa manipulação na construção de significados no discurso indica uma estratégia para manter a ordem estabelecida, em que perspectivas diversas e inclusivas são relegadas ao plano da invisibilidade, um ponto que será aprofundado nas reflexões de Perrot (2017).

Além disso, o trabalho de Joan Scott (1995) sobre gênero como uma categoria de análise histórica oferece uma base essencial para entender como as relações de poder são construídas socialmente. A partir da sua perspectiva, o gênero não é apenas uma questão individual ou biológica, mas um elemento fundamental que organiza as interações sociais e as estruturas de poder. A compreensão de gênero como construção social é vital, pois permite analisar como essas construções impactam a educação e a formação identitária dos alunos, além das dinâmicas de opressão e resistência que emergem a partir dela.

Por fim, a análise de Perrot (2017) sobre a invisibilidade das mulheres e o silenciamento histórico enriquece ainda mais a discussão ao destacar como essa invisibilidade se reflete nas práticas educativas e nos currículos escolares. Ao argumentar que a ausência da figura feminina na história muitas vezes é percebida como uma norma, a autora traz à luz a necessidade de uma reavaliação crítica da narrativa educacional que perpetua essa exclusão.

Esta realidade, por vezes, traz embates entre professores e alunos, como o narrado pela professora:

> Sempre trazemos esses temas, mas não de uma forma que seja tendenciosa. [...] Eles falaram alguma coisa de gênero e tal, era numa prova [...], eles tinham que responder o sexo, feminino ou masculino. Uns falaram assim, mas eu não sou nem masculino, nem feminino. E agora? Eu falei, gente, vamos parar. Você nasce homem ou mulher, ponto. O que você vai definir depois é outra coisa, opção. Aí, eles colocaram, mas foi engraçado. Eu falei pra eles, não vai ter uma caixinha dizendo gênero fluido, não tem isso. Biologicamente, a gente nasce homem e nasce mulher, O que a gente vai escolher depois aí é uma escolha social (Beatriz, professora *apud* Guedes, 2025, p.90).

O apagamento da questão identificada na legislação é indutor da forma como os educadores abordam – ou não – a questão de gênero em sala de aula. Isso porque, muitas vezes, os professores se sentem pouco estimulados, ou mesmo acuados, para discutir essas questões devido a pressões sociais, religiosas ou políticas, refletindo uma atmosfera que os leva a evitar a temática.

AUMENTO DAS DESIGUALDADES E A LÓGICA TECNOCIENTÍFICA

A imposição de um modelo tecnicista de ensino dentro do NEM, priorizando a formação de habilidades voltadas ao mercado de trabalho, tem contribuído também para um aumento das

desigualdades sociais. Nesse contexto, competências valorizadas passam a ser as do mercado, que não refletem a diversidade de conhecimentos e habilidades que um currículo mais humano poderia trazer. Essa abordagem reduz o Ensino de História a um conjunto de informações desconexas, sem considerar a importância de um entendimento mais profundo das relações sociais, políticas e econômicas que moldam a realidade dos estudantes.

Assim, o "Novo" Ensino Médio e a adoção de um currículo "flexível" contribuem para a impessoalidade do ensino e a desumanização da experiência educacional. A interação entre alunos e professores fica, muitas vezes, reduzida a uma lógica de produção e consumo de conhecimentos, o que dificulta o desenvolvimento de uma relação pedagógica mais profunda e significativa.

> Em questões LGBT, a gente não teve nenhum projeto. Em questões de gênero, teve alguns trabalhos, palestras, mas não pode aprofundar. Como falei, por causa do próprio material que o governo dispôs, que aborda assuntos assim, só que de uma forma que torna muito simples o assunto, sendo que assuntos de gênero, assuntos de LGBT, são extremamente complexos e precisam ser abordados de uma forma mais calma (Antônio, aluno *apud* Guedes, 2025, p.90).

Tal situação gera um ambiente educacional que ignora o passado histórico de lutas de gênero e limita o debate sobre as desigualdades contemporâneas.

> A escola aborda muito pouco, até por questão da diretoria e também por alguns pais que podem vir reclamar, e isso pode ser ruim para o professor também. [...]. Então às vezes pode ser um assunto mais polêmico, e às vezes os professores por questão da escola mesmo, eles já param o nosso debate, porque não é nem um debate de briga, é só realmente um debate, que é a gente falar nossas ideias, a gente escutar o outro, e os professores interrompem, não só no Projeto de Vida, mas em outras aulas os professores interrompem, então isso acaba a gente progredindo (Vitória, aluna *apud* Guedes, 2025, p.98).

As experiências e testemunhos dos docentes e dos discentes, a partir do trabalho de Guedes (2025), indicam que muitos sentem uma pressão para se adaptar a esta realidade, frequentemente ressoando uma preocupação com a superficialidade do conhecimento que os alunos estão recebendo. Apesar dos desafios, observa-se uma resistência por parte de alunos e professores que buscam alternativas. Os alunos, em suas entrevistas, demonstram um desejo de problematizar temas de gênero, reconhecendo sua relevância para a formação dessas identidades. Por sua vez, muitos professores, apesar dos medos e limites, reconhecem a importância de abordar essas questões, em especial no ensino de História, pois esse componente curricular aparece como atividade multifacetada que vai além da simples memorização de datas e eventos. É visto como ligado a questões sociais, políticas e culturais que moldam o entendimento que os alunos têm sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. Nesse sentido,

são exploradas as implicações do ensino de História como uma ação política, sua capacidade de promover o reconhecimento da diversidade e suas interrelações com os currículos educacionais, indicando como essa disciplina pode estabelecer relações de poder diferenciadas.

Neste sentido, o ensino de História emerge como campo de disputas, arena em que múltiplas narrativas competem, refletindo as lutas e tensões sociais de nossa época. Ao definir quais eventos e personagens são retratados, o currículo de História constrói uma visão particular do mundo — uma visão que pode marginalizar e silenciar experiências de grupos como mulheres, minorias étnicas e sociais, por exemplo.

A relação entre o NEM e a expansão das políticas neoliberais é palpável. O modelo educacional privilegia o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências que, segundo a narrativa oficial, são essenciais para o sucesso profissional dos estudantes. Neste contexto, a educação é tratada como um investimento individual, em que cada aluno deve se preparar para a competitividade do mercado de trabalho. A mercantilização da educação é visível na forma como os currículos são moldados — não como um espaço de formação crítica e integral, mas como uma ferramenta voltada para a formação de capital humano, alinhada aos critérios de eficiência e produtividade que norteiam as políticas neoliberais.

As vozes dos docentes revelam um cenário cheio de apagamentos e contradições. A pesquisa realizada com professores do Ensino Médio mostra que, apesar das intenções declaradas do NEM, existe uma resistência em abordar temas considerados importantes, como gênero e diversidade.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao aumento das desigualdades sociais que advém da implementação do NEM. A sua lógica tecnicista e produtivista, que prioriza a formação de habilidades práticas em detrimento de uma formação crítica, promove uma impessoalidade no ensino que afeta a relação entre alunos e educadores. O uso de plataformas digitais e metodologias padronizadas contribui para transformar o ato de ensinar em uma operação mecanizada, na qual o currículo se torna um produto e o aprendiz, um consumidor. Essa estrutura, que deveria servir à democratização do acesso ao conhecimento, acaba por consolidar desigualdades existentes, uma vez que nem todos os alunos têm as mesmas condições de acesso a tecnologias e recursos.

A impessoalidade desse modelo educacional, longe de promover um ensino inclusivo e diversificado, favorece a perpetuação de uma educação que ignora as especificidades e necessidades dos alunos. A experiência de docentes, que se veem pressionados a adaptar suas práticas a uma estrutura rígida, destaca a necessidade urgente de revisitar as diretrizes do NEM,

de modo a garantir que a diversidade de experiências e conhecimentos seja não apenas reconhecida, mas valorizada no processo educacional. Nesse sentido, o desafio que se impõe, portanto, é o de repensar o NEM à luz de uma educação verdadeiramente crítica e equitativa, capaz de responder aos anseios de uma sociedade diversa.

A ausência de uma discussão aprofundada sobre gênero no Ensino Médio de História tem implicações profundas. Essa omissão limita a compreensão dos alunos sobre as relações de poder que sempre estiveram presentes na formação de sociedades e culturas. O estudo da História, em sua plenitude, requer uma análise crítica das dinâmicas que envolvem não apenas a economia e a política, mas também as relações sociais que englobam questões de gênero, raça e classe. Ignorar esses elementos significa reduzir as narrativas históricas a uma série de eventos sequenciais, sem o devido reconhecimento das lutas e contribuições de diferentes grupos sociais, especialmente aqueles que historicamente foram marginalizados.

ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A análise das perspectivas de alunos e professores em relação ao ensino de História revela uma complexa teia de críticas e preocupações sobre a metodologia empregada no ensino, em especial no que diz respeito à abordagem de temas considerados sensíveis, como gênero. Essa perspectiva conjunta oferece *insights* valiosos sobre como essas questões impactam a formação dos estudantes e a prática pedagógica dos docentes.

Primeiramente, tanto alunos quanto professores expressam descontentamento em relação à impessoalidade e às metodologias padronizadas que predominam no ensino. Essa despersonalização do ambiente educacional é percebida como um fator limitante para o engajamento dos estudantes, que não se sentem representados nem motivados em um currículo que adota abordagens uniformes e, muitas vezes, mecânicas. Essa crítica é fundamental, pois a educação deve ser, antes de tudo, um espaço de diálogo e reflexão, em que as experiências dos alunos são consideradas e integradas às discussões em sala de aula. A metodologia padronizada frequentemente gera uma desconexão entre a realidade vivida pelos alunos e o conteúdo abordado, minimizando a relevância do ensino de História como uma ferramenta de análise crítica das relações sociais.

Outro ponto significativo é a resistência de alguns professores em abordar questões de gênero no ensino, o que, muitas vezes, é justificado por razões religiosas ou preferências

pessoais, refletindo a preocupação com a recepção de tais tópicos em um ambiente que pode ser carregado de preconceitos e estigmas. No entanto, essa posição pode limitar seriamente a capacidade dos alunos de desenvolver uma compreensão ampla e crítica das dinâmicas sociais que envolvem as relações de gênero. Ao evitar o tema, os docentes não apenas privam os alunos de uma análise necessária sobre as desigualdades históricas e contemporâneas, mas também perpetuam um ciclo de silenciamento que reforça estereótipos e discriminações já existentes.

Por outro lado, os alunos demonstram uma crescente consciência sobre a importância das questões de gênero para uma formação integral. Eles reconhecem que a inclusão de discussões sobre gênero não apenas enriquece o aprendizado, mas também é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa. Essa percepção é acompanhada de uma preocupação com a desigualdade de acesso ao ensino superior, que se agrava quando temas de gênero não são devidamente discutidos em sala de aula. Os estudantes entendem que um currículo que ignora a diversidade e os direitos de gênero limita suas oportunidades futuras e perpetua desigualdades sociais arraigadas.

A ausência de uma abordagem crítica e inclusiva das questões de gênero no ensino de História, portanto, não é um mero acaso. Em resumo, a intersecção das perspectivas de alunos e professores revela um campo fértil para se repensar as abordagens pedagógicas no ensino de História.

APONTAMENTOS FINAIS

A análise proposta aqui traz à tona as percepções de professores sobre a implementação da Lei nº 13.415/17 que instituiu o "Novo" Ensino Médio (NEM). Esta reforma não deve ser vista como uma mudança isolada, mas sim como parte de um movimento maior de contrarreforma educacional (Silva, 2019) alinhado à expansão das políticas neoliberais no Brasil. As entrevistas (Guedes, 2025)revelaram um panorama complexo, repleto de críticas, apagamentos e contradições que iluminam as tensões intrínsecas à implementação do NEM.

Uma das principais conclusões é a relação direta entre a mercantilização da educação e a lógica do NEM, que se apresenta como uma medida de eficiência econômica que prioriza habilidades técnicas em detrimento de uma formação crítica e humanista. Os professores evidenciaram sua preocupação com a impessoalidade das metodologias padronizadas e a superficialidade com que questões cruciais, como gênero, têm sido abordadas no currículo. Essa

abordagem não apenas limita a construção de conhecimento, mas também perpetua desigualdades que deveriam ser discutidas e desafiadas no ambiente escolar.

É imperativo considerar que as reformas educacionais não são meras questões técnicas, mas ações profundamente políticas que moldam a forma como o conhecimento é produzido e disseminado. Ao refletirmos sobre o NEM dentro do contexto das políticas neoliberais, é essencial que continuemos a investigar e problematizar as implicações dessas mudanças, não apenas para o presente, mas para o futuro da educação no Brasil. Por fim, essa contrarreforma do Ensino Médio atravessa o debate educacional neoliberal contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUEDES, Ana Beatriz de Araujo. Gênero e ensino de História: perspectivas de alunos e professores de história em relação ao Novo Ensino Médio. 2025. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional. Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS), Varginha, 2025.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzano L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; OLIVEIRA, Patrícia Romana de. Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na educação. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 412–430, 2018. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9702. [Acesso em: 14 abr. 2023].

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, p. 71-99. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. [Acesso em: 20 abr. 2023].

SILVA, Maria Abádia. A contrarreforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017: educação de resultados? **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, 2019. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3257. [Acesso em: 12 maio 2025].

SABERES E MEMÓRIAS KARAJÁ DO NORTE: A VALORIZAÇÃO DAS BONECAS *RITXÒKÒ* COMO PROPOSTA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL

Lorhana Soares[1]

INTRODUÇÃO

Para que serve a História? Qual é a utilidade do ensino de História? Como vou usar essa disciplina na minha vida? Professora, por que a gente tem que estudar História? Essas são algumas das perguntas mais recorrentes nas salas de aula, tanto para mim quanto para muitos outros colegas professores de História. De fato, não existe uma resposta única, rápida ou decorada que dê conta dessa complexidade. O que fazemos é defender a importância do ensino de História como um ato político e social, uma prática que se torna cada vez mais essencial na atualidade. O principal objetivo do ensino de História, especialmente numa perspectiva decolonial, é ressignificar os conteúdos, as fontes e os sujeitos históricos, para que nossos estudantes se reconheçam a si mesmos como protagonistas. Isso implica compreender que a História não é um passado morto ou congelado; caso fosse, não teria sentido estudá-la. Trata-se de uma construção viva, dinâmica, sempre em disputa, que nos ajuda a entender o presente.

Nesse contexto, o ensino de História precisa ir além dos grandes nomes, das versões únicas e dos marcos eurocentrados. Deve abrir espaço para outros modos de existir e narrar o mundo, como os saberes e as histórias dos povos indígenas. Ao trazer para a sala de aula o povo indígena localizado em território tocantinense, os *Karajá do Norte* (Xambioá), suas memórias, sua cultura material e espiritual, como no caso da boneca *Ritxòkò*, estamos promovendo uma ruptura com o modelo tradicional e excludente do ensino de História.

Nossa proposta caminha no sentido de compreender o ensino de História como um instrumento de valorização do patrimônio cultural indígena e, ao mesmo tempo, como uma

[1] Mestranda – Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Professora de História – SEDUC-TO.

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

estratégia para o fortalecimento da identidade dos estudantes, especialmente em escolas localizadas no território do Estado do Tocantins, como é o caso do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior. A bibliografia sobre o ensino de História nos lembra que essa prática nunca é neutra: já serviu a projetos colonizadores, à construção de identidades nacionais excludentes e à manutenção de desigualdades. Por isso, é urgente que ressignifiquemos essa missão, para que o ensino de História seja uma prática de libertação e de construção de pontes entre diferentes formas de saber. Ensinar História, nesta proposta de pesquisa, é criar um espaço de escuta, visibilidade e protagonismo para os povos indígenas, rompendo com os silêncios impostos pela história oficial.

Nesse contexto, a história oral surge como uma metodologia fundamental para registrar vozes, vivências e saberes que, historicamente, foram apagados pelos modelos tradicionais de escrita da História. No Brasil, a história oral se fortaleceu, sobretudo a partir da década de 1970, como uma forma de documentar experiências populares, movimentos sociais e memórias que não encontravam espaço nos arquivos oficiais. Desde então, essa abordagem tem se mostrado essencial para ampliar o campo da pesquisa histórica e democratizar a produção do conhecimento, garantindo que narrativas antes silenciadas passem a integrar o debate público e acadêmico.

A discussão sobre memória, identidade e práticas culturais têm ganhado cada vez mais espaço no campo da História, sobretudo, quando se trata de compreender as experiências e os saberes de povos indígenas no Brasil. A memória, entendida como um conjunto de lembranças individuais e coletivas que estruturam a forma como as pessoas percebem a si mesmas e constroem narrativas sobre o passado, não é apenas um mecanismo psicológico: ela é também um instrumento de resistência e valorização cultural.

Para os professores de História, compreender e utilizar a história oral não é apenas uma escolha metodológica, mas uma necessidade pedagógica. Em sala de aula, trabalhar com memórias, entrevistas e relatos permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e percebam que o passado não é algo distante ou inacessível, mas algo que se manifesta nas vivências de suas próprias comunidades. Além disso, ao valorizar saberes locais, como é o caso da comunidade *Karajá do Norte* e da cultura das bonecas *Ritxòkò*, o professor contribui para uma educação antirracista, intercultural e comprometida com o fortalecimento das identidades indígenas.

Assim, refletir sobre memória e história oral é fundamental para compreender de que maneira o ensino de História pode romper com padrões coloniais de conhecimento e abrir

espaço para narrativas plurais, diversas e profundamente conectadas às realidades dos povos originários.

DESENVOLVIMENTO

A proposta desta pesquisa está ancorada na perspectiva do ensino de História decolonial, que busca romper com paradigmas eurocêntricos e valorizar os saberes produzidos por povos historicamente silenciados. Segundo Quijano (2005, p. 125), a colonialidade do saber impôs uma lógica que hierarquizou culturas e epistemologias, colocando o conhecimento ocidental como superior. Diante disso, o desafio do ensino de História é construir práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural e os saberes dos povos originários como legítimos.

Os *Karajá do Norte* são tradicionais habitantes do Baixo Araguaia, especialmente nas proximidades dos trechos encachoeirados do rio. Atualmente, vivem em duas aldeias principais — *Xambioá* e *Kurehe* — no município de Araguaína (TO). No entanto, historicamente, ocuparam um extenso território ao longo de mais de 240 km do Rio Araguaia, até serem, progressivamente, expulsos e dispersos pelo avanço da colonização. Desde o final do século XIX até meados do século XX, o grupo sofreu com a fragmentação territorial, a redução populacional e tentativas frustradas de controle e tutela por parte do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), que buscou reunir os remanescentes em áreas específicas, como Água Fria e, posteriormente, no atual território da Terra Indígena Xambioá.

A confecção das bonecas *Ritxòkò* pelo povo *Karajá do Norte* é uma prática ancestral que carrega significados profundos relacionados à identidade, à cosmologia e à transmissão de saberes entre gerações. Tradicionalmente feitas pelas mulheres *Karajá*, essas bonecas são mais do que brinquedos: são representações simbólicas do corpo feminino, da relação com o território, das fases da vida e da memória coletiva do povo *Karajá*.

No entanto, com o avanço da colonização, a imposição de modelos culturais exógenos e a escolarização desconectada das práticas locais, essa produção foi progressivamente desvalorizada e interrompida na comunidade indígena *Karajá Xambioá*, perdendo espaço nas dinâmicas cotidianas das aldeias.

Nos últimos anos, tem-se observado um movimento de retomada dessa prática, liderado por mulheres artesãs e professoras indígenas, que buscam reconstruir a memória em torno das *Ritxòkò*, revalorizando seu papel educativo e político. Trata-se de um gesto de resistência e de

reativação de saberes que estavam silenciados, mas que permanecem vivos na memória das anciãs e nos gestos de quem ainda se lembra do modo de fazer.

Trabalhar com os *Karajá do Norte* na sala de aula representa um passo fundamental para romper com a lógica eurocêntrica que ainda domina o ensino de História. Frequentemente, os povos indígenas são abordados de forma genérica, apagando suas especificidades, línguas, práticas culturais e trajetórias históricas. Essa abordagem é essencial para um ensino de História decolonial. Como afirma Thaís Fonseca (2004, p. 27):

> No conjunto, sobressaem os trabalhos sobre os currículos e sobre os livros didáticos, geralmente analisados em seus aspectos intrínsecos ou como produtos das elaborações políticas e ideológicas. Mais recentemente têm surgido análises interessadas na vinculação entre o ensino de História e a produção historiográfica e estudos que procuram utilizar, além da análise textual, a leitura da iconografia como elemento fundante da construção do saber histórico escolar.

Nesse sentido, a valorização da cultura *Karajá do Norte* não é apenas um tema, mas uma postura ética e política diante da história: trata-se de reconhecer os impactos da colonização, escutar as vozes silenciadas e afirmar os povos originários como protagonistas da História brasileira. A presença das bonecas *Ritxòkò* na proposta pedagógica deste projeto é expressão desse compromisso com a ancestralidade, com a resistência cultural e com uma educação enraizada nos territórios e nas memórias dos que sempre estiveram aqui.

Da mesma forma, Aléxia Franco (2018, p. 1022) reforça a urgência de repensar a lógica do ensino tradicional, pois, mais "que reconhecer, identificar, tolerar e respeitar, é preciso que os estudantes compreendam a construção histórica da diferença e a relação de poder que historicamente privilegiou um determinado grupo e subalternizou outros". Essa reflexão é fundamental para compreender que a inclusão de saberes indígenas no currículo escolar não pode ser feita de forma superficial ou assimiladora. É necessário reconhecer que esses saberes constituem formas próprias, completas e complexas de pensamento.

A História Oral ocupa um lugar central neste estudo, pois permite valorizar as memórias e as narrativas dos *Karajá do Norte*. Ao ouvir as mulheres artesãs, as lideranças e os membros da comunidade, é possível registrar as memórias afetivas, os significados atribuídos à produção das bonecas *Ritxòkò* e os sentidos que este saber ancestral carrega. Paul Thompson (1992, p. 22), ao refletir sobre essa metodologia, afirma:

> A História Oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história.

Acredita-se que a aproximação entre a escola e a comunidade *Karajá do Norte*, por meio de práticas pedagógicas colaborativas, pode favorecer o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais no ambiente escolar. Como afirma José Petrúcio Júnior (2013, p. 127):

> Refletir sobre a história do ensino de História requer a alusão a diversas dimensões do ensino que extrapolam os limites de uma análise centrada nas propostas curriculares ou políticas públicas em vigor em nosso país desde o momento em que a História se estabeleceu como disciplina curricular na educação básica. É necessário pensar sobre os métodos de ensino, sobre a relação entre as propostas curriculares federais e estaduais e suas formas de aplicação nas unidades escolares, sobre a avaliação e emprego de materiais didáticos em sala de aula, sobre a organização e seleção dos conteúdos ensinados, sobre os sistemas de avaliação, entre outros aspectos.

Presume-se que a presença de professoras, artesãs e lideranças indígenas no espaço escolar, atuando como mediadoras de saberes contribuem de forma efetiva para romper com o ensino tradicional de História e amplie as possibilidades de um ensino de História decolonial. Supõe-se ainda que a escuta das memórias e narrativas indígenas, por meio da metodologia da História Oral, potencialize a construção de um currículo mais inclusivo e sensível às especificidades culturais locais.

Ao abordar o ensino de História em contextos escolares indígenas, já se encontram disponíveis diversas produções acadêmicas que discutem essa temática sob diferentes perspectivas. No entanto, quando o foco recai especificamente sobre a produção das bonecas *Ritxòkò* na comunidade *Karajá do Norte*, percebe-se uma carência significativa de referências bibliográficas. Essa lacuna pode ser explicada pelo impacto da urbanização na região, que ocasionou a interrupção dessa prática por um longo período. Recentemente, com os esforços de retomada cultural por parte da própria comunidade, é que a produção das bonecas foi reativada, o que torna ainda mais necessário o desenvolvimento de estudos que valorizem e registrem essa expressão cultural em seus contextos históricos e pedagógicos.

Este trabalho se apoia em algumas obras que considero fundamentais, sobretudo aquelas que abordam as práticas educativas entre os *Karajá-Xambioá* (Iraru Mahãdu) e os *Iny-Karajá* (também conhecidos como Javaé). Ressalto que no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, outros estudos serão incorporados, especialmente por meio das indicações e diálogos teóricos presentes nas obras já selecionadas.

Ednei Genaro e Leônidas Karajá destacam o papel das bonecas *Ritxòkò* como instrumento pedagógico fundamental na cultura *Karajá*. A partir da valorização dos saberes tradicionais, os autores apresentam o processo de retomada da produção das bonecas na comunidade *Karajá*, ressaltando como esse fazer artesanal está intrinsecamente ligado à transmissão de conhecimentos, memórias e identidades étnicas. De acordo com os autores:

> As ceramistas, ao mesmo tempo em que estão modelando e ensinando às crianças e os jovens a modelar uma figura, operam o contar de histórias do tempo antigo e atual, rememorando as conquistas dos heróis fundadores, os antigos conflitos com outros grupos étnicos e as atuais pacificações, bem como o narrar sobre os rituais da comunidade (Genaro; Karajá, 2023, p. 9).

Essa afirmação demonstra que a confecção das *Ritxòkò* ultrapassa o simples ato manual, constituindo-se como uma prática educativa que fortalece o pertencimento cultural das novas gerações. Em estudo sobre a trajetória das bonecas *Karajá*, *Ritxòkò*, no processo de reconhecimento como patrimônio cultural do Brasil, Nei Lima e Rosani Leitão (2015, p. 9) enfatizam a importância desses artefatos não apenas como objetos estéticos ou brinquedos, mas como expressões simbólicas de saberes tradicionais, histórias de vida e relações sociais entre as mulheres *Karajá.* Segundo as autoras:

> [...] uma série de outros bens culturais indígenas e não indígenas tem sido registrada como patrimônio cultural imaterial brasileiro, sendo as bonecas de cerâmica Karajá o vigésimo quinto bem a ser registrado. Ao conceder o registro às bonecas de cerâmica Karajá como patrimônio cultural do Brasil, o IPHAN assume o compromisso de acompanhar o desenvolvimento do bem registrado, inicialmente por dez anos, apoiando a sua reprodução e a continuidade dos seus modos de fazer e contribuindo para a transmissão dos saberes a ele associados às novas gerações. (Lima; Leitão, 2015, p. 9).

As autoras relatam o percurso institucional que culminou na salvaguarda oficial das bonecas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), destacando o protagonismo das artesãs e a necessidade de políticas públicas que garantam a continuidade dessa prática cultural. Assim, o estudo contribui significativamente para a compreensão do valor cultural das *Ritxòkò*, reforçando a urgência de preservar e fortalecer manifestações culturais indígenas como parte do patrimônio nacional.

Também se considera relevante a pesquisa desenvolvida por Heid Karla de Oliveira (2024) em sua dissertação de mestrado, na qual enfatiza a importância da inserção da história indígena no currículo da escola indígena Hèryri Hãwa, situada na região da Ilha do Bananal, território habitado pelo povo Iny Mahãdu. A autora adota a abordagem etnográfica para investigar as experiências cotidianas de professores e alunos, revelando não apenas as práticas pedagógicas desenvolvidas, mas também os obstáculos enfrentados no contexto do ensino fundamental.

Um dos principais pontos evidenciados em seu trabalho é a carência de materiais didáticos adequados às especificidades culturais e linguísticas do grupo. A análise permite constatar que, apesar da existência de uma legislação que assegura direitos específicos à

educação indígena, sua implementação pelo poder público ainda apresenta lacunas significativas.

Por fim, considera-se que o desenvolvimento de uma futura sequência didática focada na valorização da cultura material indígena, especialmente a partir da história das bonecas *Ritxòkò*, pode estimular o protagonismo dos estudantes, promover reflexões críticas sobre o ensino de história e possibilitar práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade cultural do território onde a escola está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao incorporar essas vozes no ensino de História, a presente pesquisa busca construir uma prática pedagógica em que os indígenas não sejam tratados como objetos, mas como protagonistas e construtores do conhecimento histórico. A escuta ativa das narrativas dos *Karajá do Norte* amplia as possibilidades de compreender o passado e contribui para a construção de novas formas de ensinar e aprender história, mais próximas das realidades locais.

Diante do exposto, este estudo se propõe a romper com as amarras de um ensino de História distante das realidades locais. Ao trazer as experiências, os saberes e as memórias do povo *Karajá do Norte*, especialmente as bonecas *Ritxòkò*, busca-se construir um ensino mais democrático e enraizado nos territórios e nas vozes historicamente silenciadas. Ao reafirmar o protagonismo dos povos originários e ao trabalhar com metodologias que partem das vozes locais, reafirma-se a importância de um ensino que acolhe, escuta e transforma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Gustavo de Oliveira**. Com quantos paus se faz uma boneca?** – "Entalhes" de uma etnografia da boneca de madeira Karajá. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2016.

CAMPOS, Sandra Maria Christiani de La Torre Lacerda. **Bonecas Karajá**: modelando inovações, transmitindo tradições. 2007. 154 f. Tese de doutoramento (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2007.

CAVALCANTE, Celiane Borges. **Gestão compartilhada do patrimônio cultural**: o registro e a salvaguarda das bonecas de cerâmica Karajá. 2021. 242 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

FARIAS, Joana Silva de Araújo. **Modelando parentes**: sobre as redes de relações das *ritxo(k)o* entre os Karajá. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-vista,** *[S. l.]*, v. 25, n. 4, p. 1016–1035, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455.
JÚNIOR, José Petrúcio de Farias. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. ***Acta Scientiarum.*** *Human and Social Sciences*. Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, jan./jun., 2013. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/issue/view/803.
LIMA, Jorge Ferreira**. O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no Ensino de História. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa Pós-graduação Mestrado Profissiónal em Ensino de História – ProfHistória. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
LIMA, Nei Clara de; LEITÃO, Rosani Moreira. Bonecas Karajá como patrimônio cultural do Brasil: da pesquisa à salvaguarda. In: DAMAS, Marisa Vieira (Org.). **Patrimônio, direitos culturais e cidadania.** Goiânia: Gráfica UFG; CIAR UFG, 2015. (Ciclos de Webconferências).
OLIVEIRA, Heid Karla Pereira de. **Ensino de História na Escola Indígena Hèryri Hãwa, na Ilha do Bananal**: uma análise da necessidade da presença da História Indígena no currículo escolar 92023/2024). 2024. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Araguaína, 2024.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A Colonialidade do Saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
RESENDE, Michelle Nogueira de. **As ceramistas Karajá e o processo de registro de suas bonecas de cerâmica como patrimônio cultural do Brasil**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Direitos Humanos. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2014.
SILVA, Aletícia Rocha da. **Educação patrimonial no ensino de História**: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2018.
THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
GENARO, Ednei de; KARAJÁ, Leônidas Hadori. Ritxòkò como Instrumento Pedagógico na Cultura Karajá. **Revista da Faculdade de Educação**, *[S. l.]*, v. 39, n. 1, e392318, jan./dez., 2023. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11852/8144.

O CURRÍCULO ESCOLAR EM JOINVILLE-SC: O DISCURSO DOS MAPAS DE PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E DO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE

Vitor Augusto Joenk[1]
Raquel Alvarenga Sena Venera[2]

INTRODUÇÃO

O currículo escolar representa hoje, no sistema educacional brasileiro, um conjunto de elementos que integram o percurso de aprendizagem dos estudantes em formação. Conforme Oliveira (2019), estes elementos incluem as disciplinas e seus conteúdos; as relações estabelecidas dentro da escola; aquilo que é dito (e não dito) e aprendido com as interações entre professor, aluno e a comunidade escolar; a visão de mundo que a escola propõe; e o tipo de cidadão que a escola pretende formar.

O currículo, no entanto, não cumpriu sempre o mesmo papel e nem seguiu a mesma matriz teórica. Segundo Silva (2016), o currículo provavelmente apareceu pela primeira vez como objeto de estudo nos Estados Unidos na década de 1920 (especialmente a partir da obra de John Franklin Bobbitt), em um contexto em que o processo de industrialização e a massificação da escolarização caminhavam juntos. Neste período, a escola era pensada de uma maneira similar a uma fábrica, com princípios da "administração científica" empresarial de Taylor, visando legitimar a ordem social vigente e baseada "na reprodução, no controle e no monitoramento da produção" (Freire; Vieira, 2019, p. 5). Ou seja, na produção de um tipo de estudante que deveria corporificar-se na futura mão-de-obra do sistema produtivo.

[1] Graduado no curso de História da Universidade da Região de Joinville, Univille. Integrante do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (auto)Biografia. E-mail: vitorjoenk@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Titular na Universidade da Região de Joinville. Líder do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (auto)Biografia. E-mail: raquelsenavenera@gmail.com.

Essa concepção de currículo, denominada tradicional, passou a ser criticada principalmente a partir dos anos 1960, por "teorias críticas" que passam a problematizar as relações de poder envolvidas com o currículo, as relações de classes sociais e dominação, a ideologia dominante e a reprodução cultural e social desta no processo escolar, passando a defender um movimento de resistência e a contestação de conhecimentos até então naturalizados (Silva, 2016). O avanço dessas críticas pelas teorias denominadas *pós-críticas* levou à inclusão no currículo escolar de elementos de questionamento da hegemonia de determinados grupos na sociedade, abordando mais a fundo temas como raça, etnia, gênero, sexualidade, multiculturalismo, representação e identidade (Silva, 2016; Freire e Vieira, 2019; Oliveira, 2019).

No período atual, o principal documento oficial que rege a elaboração dos currículos escolares no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define, por exemplo, as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que devem compor os currículos escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no país. A BNCC foi homologada em 2017, passando a ser implementada a partir de então (Brasil, 2018).

Para complementar este documento nacional foram desenvolvidos desdobramentos estaduais – como o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, que trata de especificidades relacionadas ao território de Santa Catarina e foi implementado no estado a partir de 2019 (Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2019) – e municipais, como o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, que passou a ser implementado também a partir de 2019 (Joinville, 2022). Tanto o currículo estadual quanto o currículo municipal partem do sistema de Habilidades e Competências da BNCC para apresentar uma lista de orientações metodológicas (conteúdos) ou objetivos de aprendizagem voltados para as necessidades identificadas por cada esfera do poder público para a sua própria territorialidade.

Todos estes documentos, entretanto, são produto de seu tempo e do contexto no qual foram produzidos. Suas elaborações são influenciadas por relações de poder, conjunturas socioeconômicas, disputas políticas e teóricas, governos e outros elementos e, portanto, estão sujeitos a expressarem conteúdos relacionados a estas influências que, por vezes, podem até mesmo ser contraditórios entre si.

O objetivo deste trabalho é analisar a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, em sua seção de História) em Joinville, através do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville e dos Mapas de Progressão da Aprendizagem (MAPAs) elaborados pela

Prefeitura de Joinville, nas seções relacionadas à disciplina de História, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em sua relação com as teorias do currículo conforme apresentadas por Silva (2016).

Na primeira parte do artigo, apresentamos a ferramenta da análise do discurso, utilizada para buscar uma compreensão do tema proposto. Na segunda parte, é apresentado um breve contexto da criação da BNCC e suas contradições. Na terceira parte, abordamos os desdobramentos locais da BNCC em Joinville (SC), com enfoque no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Na quarta parte, tratamos sobre quem elabora a política educacional de Joinville. Na quinta e última parte, abordamos a aplicação do currículo de História em Joinville na prática, através de uma análise dos Mapas de Progressão de Aprendizagem (MAPAs).

A ANÁLISE DE DISCURSO COMO FERRAMENTA DE INTERPRETAÇÃO

Para cumprir o objetivo disposto, utilizamos a ferramenta da análise de discurso, conforme Caregnato (2006) e Pêcheux (2011), para interpretar os documentos de currículo apresentados. Para Caregnato (2006, p. 680), a análise de discurso "é uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise". Estas epistemologias contribuem para a formação do tripé básico da análise de discurso: a história (o contexto), o sujeito e a língua (o quê e como o discurso diz).

Para Pêcheux (2011), a língua não é um elemento puramente objetivo, e assim o discurso precisa ser interpretado de acordo com o contexto sócio-histórico no qual é produzido e com o sujeito que o produz, que não é "neutro", mas parte de um imaginário e um sistema de ideias próprias para produzi-lo. Assim, conforme Caregnato (2006), o texto gera pistas do sentido que o sujeito pretende dar, mas estas pistas precisam ser complementadas com um entendimento sobre o próprio sujeito e sobre a história (ou seja, uma relação entre um interdiscurso e um intradiscurso). Nesse sentido, é importante compreender que a própria produção deste artigo consiste em si na produção de um discurso sobre o tema, elaborado por um sujeito específico no interior de uma história (contexto) específica.

A CRIAÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS CONTRADIÇÕES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada e passou a ser implementada no Brasil em um contexto que pode ser entendido como de regressão social. O impedimento da presidenta eleita Dilma Rousseff em agosto de 2016, o Novo Regime Fiscal (a emenda constitucional do teto dos gastos públicos) em outubro de 2016, a Reforma do Ensino Médio em fevereiro de 2017, a Reforma Trabalhista em julho de 2017 e as tentativas frustradas de Reforma da Previdência e do projeto Escola Sem Partido ainda na presidência de Michel Temer foram elementos que conformaram esse contexto, dando origem a movimentos contestatórios como a onda de ocupações estudantis de escolas e universidades em 2016 e as greves massivas por todo o país ao longo de 2017.

Esse período de deterioração acelerada das condições gerais do sistema educacional brasileiro (das condições de ensino, de infraestrutura, de exercício profissional e de condições políticas representadas por estes projetos citados) também se relaciona com a própria BNCC. Diversos autores já teceram críticas à elaboração da base comum, como a discussão sobre a viabilidade de existir uma base comum em um território tão amplo quanto o Brasil (Michetti, 2020), o aumento das desigualdades educacionais devido às condições materiais das escolas públicas e do exercício da docência (Girotto, 2019) e a disputa entre o público e o privado na BNCC (Peroni; Caetano, 2015).

As disputas instituídas entre os diversos atores deste processo foram consolidadas no conteúdo curricular da BNCC. Soares e Brittes (2023, p. 335-336) afirmam que a "articulação pela aprovação e imposição de uma BNCC pelo Movimento Pela Base (grupo composto por figuras importantes do empresariado brasileiro)" fez com que a nova BNCC trouxesse "um currículo pautado pela teoria tradicional, ou seja, que não dialoga com a diversidade cultural e social do Brasil".

Se podemos considerar acertada a afirmação de que o conteúdo curricular da BNCC é pautado majoritariamente pelas teorias tradicionais do currículo, é necessário pontuar que a base também é entremeada por elementos que remetem às teorias críticas e pós-críticas, ainda que de maneira secundária e superficial. No conteúdo da disciplina de História, por exemplo, temos habilidades como a EF09HI09 ("Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais") e a EF09HI08 ("Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o

significado das mudanças de abordagem em relação ao tema") que exemplificam esse conflito de teorias (Brasil, 2018, p. 429).

COMO CHEGA A BNCC À BASE? O CASO DE JOINVILLE (SC)

Ainda que se tenha certas concessões às teorias críticas e pós-críticas no corpo da BNCC, é preciso compreender como esses elementos chegam até a sua aplicação nas salas de aula pelo Brasil — e, para isso, utilizamos aqui o exemplo de Joinville (SC). A base nacional é mediada, a nível estadual (Santa Catarina), pelo Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e, a nível municipal (Joinville), pelo Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

O currículo do Território Catarinense é o mais sucinto dos documentos. Ainda que possua um texto introdutório superficial, sua seção de História consiste basicamente em um apanhado de "orientações metodológicas" (na realidade apenas indicações de conteúdos) às quais cada habilidade da BNCC deve ser aplicada. Um documento puramente conteudista, bastante baseado nos moldes das teorias tradicionais do currículo. As habilidades da BNCC citadas anteriormente (EF09HI08 e EF09HI09), por exemplo, são apenas complementadas com propostas de que sejam aplicadas a conteúdos como "Movimentos sociais no século XX no Brasil" e "Movimento Operário no Brasil e em Santa Catarina" (Santa Catarina, 2019, p. 463), sem maiores explicações ou adequações à realidade catarinense. Ainda assim, em meio a estes conteúdos, o documento também flerta, eventualmente, com as teorias críticas e pós-críticas, trazendo elementos como "Os movimentos feministas" (Santa Catarina, 2019, p. 463) e "Ocupação do território catarinense e Povos originários em Santa Catarina e no município (sambaquianos, grupos indígenas: Jê (*Kaingang* e *Xokleng/Laklãnõ* e Tupi Guarani: *Mby'a*)" (Santa Catarina, 2019, p. 451).

O currículo municipal de Joinville, por outro lado, é um documento bem mais amplo e que realiza diversas complementações à BNCC. A primeira característica importante é que ele distribui as unidades temáticas da BNCC pelos três trimestres, determinando quais unidades – e, consequentemente, quais objetos de conhecimento e habilidades – devem ser lecionadas em quais trimestres. As habilidades exemplificadas anteriormente, por exemplo, devem ser lecionadas no 1º trimestre do 9º ano do Ensino Fundamental (Joinville, 2022, p. 729-730). A segunda característica é que o currículo municipal define quais competências (gerais, de área e específicas) devem ser atribuídas a cada habilidade. À habilidade EF09HI08, por exemplo, são

atribuídas uma série de Competências Gerais (CG) da BNCC, de Competências da Área de Ciências Humanas (CA) e de Competências Específicas de História (CE) (Joinville, 2022, p. 729).

As próximas implementações são ainda mais interessantes. A terceira característica é que o currículo municipal divide as habilidades da BNCC em Aprendizagens Foco (AF) e Aprendizagens Complementares (AC). Ou seja, ele define quais habilidades devem ser o foco das aulas de História em cada trimestre e quais habilidades são secundárias. De maneira inicialmente impressionante, tanto a EF09HI08 quanto a EF09HI09 são classificadas como AF pelo currículo municipal. Mais adiante veremos como isso se desenvolve na prática (Joinville, 2022, p. 729).

A quarta característica que gostaríamos de destacar no currículo municipal é que ele aponta uma série de objetivos de aprendizagem para cada habilidade da BNCC. Estes objetivos de aprendizagem funcionam como um detalhamento do que deve ser trabalhado em cada habilidade, e se mostram como resultado de uma disputa entre as várias teorias do currículo. Os objetivos da EF09HI09, por exemplo, incluem "Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais como os surgidos no final do século XIX, entre os quais, o anarquismo e o anarcossindicalismo" (Joinville, 2022, p. 729-730), um objetivo bastante associado às teorias críticas do currículo; e "Conhecer biografias e compreender a importância da luta das mulheres pelo direito ao voto, pelo acesso ao ensino superior […] e na conquista do poder político" (Joinville, 2022, p. 730), que poderia ser associado às teorias críticas do currículo mas, principalmente, às teorias pós-críticas.

Apontamos estas características específicas do currículo municipal para demonstrar como, para além das características próprias da base nacional, o conteúdo da BNCC também está sujeito a disputas em sua aplicação em cada território. O enquadramento das unidades temáticas da BNCC em cada trimestre, por exemplo, representa uma escolha do limite de tempo disponível para se lecionar aquele conjunto específico de unidades. E os objetivos de aprendizagem também servem para delimitar, mais estritamente, os conteúdos no interior de cada habilidade e, apesar de ainda obedecerem a um padrão majoritariamente tradicional, tal qual a BNCC também são permeados por contradições com teorias críticas e pós-críticas.

QUEM FAZ O MAPA APONTA O CAMINHO

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville é um documento amplo, que estabelece diversas diretrizes para o Ensino Fundamental na rede de ensino do município (em complemento à BNCC). Como ocorre sua aplicação na prática? Parte importante dessa resposta está presente nos Mapas de Progressão da Aprendizagem (MAPAs). Os MAPAs são documentos produzidos pela Prefeitura de Joinville para guiar a aplicação prática do currículo na rede municipal. São divididos por disciplina e série e definem as expectativas de aprendizagem e habilidades da BNCC que devem ser cumpridas em cada mês, de cada trimestre do ano letivo, trazendo recursos didáticos para auxiliar os professores no cumprimento dessas expectativas (Joinville, 2025a; Joinville, 2025b; Joinville, 2025c; Joinville, 2025d).

É importante apontar que tanto o Currículo Municipal quanto os MAPAs atuais foram produzidos pela mesma gestão na prefeitura de Joinville – o governo de Adriano Bornschein Silva, do Partido Novo, com uma Secretaria da Educação sob comando de Diego Calegari Feldhaus (Joinville, 2022). Adriano B. Silva é formado em Administração e empresário, herdeiro do grupo Catarinense Pharma, muito ligado aos setores mais tradicionais do empresariado de Joinville – como aqueles comumente reunidos na ACIJ – Associação Empresarial de Joinville (Morriesen, 2020). Seu partido, o Novo, é conhecido pela defesa do livre mercado, direito à propriedade e Estado enxuto (NOVO, s/d), sendo frequentemente associado à defesa desses grupos empresariais que detêm o poder político e econômico no Brasil. Já Diego Calegari Feldhaus também é formado em Administração, sendo um empresário fundador da plataforma “Politize!”, uma organização que influi em políticas educacionais pelo país (Centro de Liderança Pública, s/d).

A política comandada por Adriano e Diego à frente da Prefeitura de Joinville, explicitada na plataforma chamada de “Educação que Transforma”, tem claras relações com a iniciativa privada e grupos dominantes, entregando a gestão de novas unidades da Educação Infantil para as Organizações Sociais (OS, entidades privadas), terceirizando a alimentação escolar da Rede Municipal de Joinville e promovendo “parcerias” com entidades como o Movimento Profissão Docente, ligado a grandes empresas como a Fundação Lemann, o Itaú, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo e o grupo Todos pela Educação (Joinville, s/d; Profissão Docente, s/d; Sinsej, 2023). Essa política direcionada para o setor privado também se aplica para os demais setores do governo, como na proposta de terceirizar (privatizar) o Hospital Municipal São José (Koehler, 2021).

A identificação desse sujeito coletivo que comanda a política educacional da Prefeitura de Joinville é importante para entender as nuances entre o Currículo Municipal e os MAPAs que interpretaremos a seguir.

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA PRÁTICA EM JOINVILLE (SC): A APLICAÇÃO DOS MAPAS

A análise dos MAPAs de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos permite obter várias informações importantes sobre a aplicação prática do currículo na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Uma observação importante: os MAPAs são atualizados a cada trimestre e os MAPAs de 2025 – utilizados aqui – incluem os conteúdos referentes ao 1º e 2º trimestres.

A primeira questão importante a se prestar atenção nos MAPAs são as expectativas de aprendizagem. Elas parecem seguir o mesmo modelo – utilizam verbos de ações cognitivas como forma –, e cumprem a mesma função dos objetivos de aprendizagem do currículo municipal – detalhar o que deve ser trabalhado em cada habilidade da BNCC –, porém, são mais superficiais e totalmente restritas à lógica das teorias tradicionais do currículo. Por exemplo: enquanto no currículo municipal, ao procurar pela EF09HI01 pode-se encontrar objetivos de aprendizagem como "Identificar que neste período, dentre outros aspectos, havia uma enorme desigualdade social entre as elites (fazendeiros e grandes comerciantes) e a população pobre" (Joinville, 2022, p.727), no MAPA de História do 9º ano, as expectativas de aprendizagem para a mesma habilidade se restringem a frases genéricas como "Compreender o contexto e o processo de implantação da República no Brasil" (Joinville, 2025d, p. 4).

Aqui, percebe-se que os elementos de disputa curriculares ainda presentes no currículo municipal estão praticamente ausentes da proposta de aplicação prática do mesmo currículo pela Prefeitura de Joinville. Mais que isso: o próprio texto do currículo municipal, no que se refere a esses objetivos de aprendizagem, torna-se letra morta na prática, uma vez que o direcionamento da Prefeitura, presente nos MAPAs, não os levam realmente em consideração. E aqui cabe a pergunta: se o currículo municipal já traz os objetivos de forma bem estruturada e completa em sua estrutura, por qual motivo a Prefeitura os ignora na elaboração dos MAPAs e cria outra categoria de elementos para cumprir a mesma função, mas com conteúdo diferente?

Outra letra morta nos MAPAs é a divisão entre Aprendizagens Foco (AF) e Aprendizagens Complementares (AC) no currículo municipal e a própria obrigatoriedade do conteúdo integral da BNCC. Os MAPAs até seguem, na maior parte dos casos, a divisão

trimestral do conteúdo da BNCC apresentada no currículo municipal. No entanto, nem todas as habilidades exigidas pela BNCC são contempladas em seu cronograma, e a distinção aqui entre as habilidades AF e AC é arbitrariamente ignorada (ao mesmo tempo que determinadas habilidades AF são ignoradas nos MAPAs, certas habilidades AC continuam mantidas). Ou seja, a Prefeitura escolhe arbitrariamente o que deseja que seja lecionado na Rede Municipal de Ensino de Joinville, ignorando documentos nacionais e até seus próprios documentos.

Como exemplo dessa política, o quadro abaixo faz uma relação entre as habilidades da BNCC previstas para o 1º e 2º trimestres de História do 9º ano do Ensino Fundamental, sua classificação em AF e AC no currículo municipal, seu conteúdo e o que o MAPA prevê para o mesmo período:

Quadro 1 – Comparação entre o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville e o Mapa de Progressão da Aprendizagem de História do 9º ano do Ensino Fundamental

Habilidade BNCC	Resumo do Conteúdo	Classificação no Currículo Municipal	Está Presente no MAPA?[3]
1º Trimestre (conforme o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville)			
EF09HI01	Aspectos da emergência da República no Brasil	Foco	Sim
EF09HI02	Ciclos da história republicana até 1954	Foco	-
EF09HI03	Inserção dos negros na sociedade brasileira no pós-abolição	Complementar	-
EF09HI04	Importância da população negra na formação do Brasil	Complementar	Sim
EF09HI05	Processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira	Complementar	Sim
EF09HI06	Papel do trabalhismo no Brasil	Foco	Sim
EF09HI07	Pautas das populações indígenas e afrodescendentes no contexto republicano	Foco	-
EF09HI08	Diversidade no Brasil do século XIX	Foco	-
EF09HI09	Atuações de movimentos sociais e conquistas de direitos	Foco	Sim
EF09HI10	Dinâmicas do capitalismo e suas crises	Foco	Sim
EF09HI11	Desdobramentos mundiais da Revolução Russa	Foco	Sim
EF09HI12	Crise de 1929 e seus desdobramentos	Foco	Sim
EF09HI13	Emergência do fascismo e nazismo	Foco	-
2º Trimestre (conforme o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville)			
EF09HI14	Colonialismo na África e Ásia	Foco	-
EF09HI15	Criação da ONU	Complementar	Sim
EF09HI16	Direitos humanos	Complementar	-
EF09HI17	Processos diversos no Brasil a partir de 1946	Complementar	-
EF09HI18	Transformações urbanas de 1946 a 1964 no Brasil e desigualdades sociais	Complementar	Sim
EF09HI19	Ditadura civil-militar no Brasil e memória e justiça	Complementar	Sim
EF09HI20	Resistência na ditadura civil-militar	Complementar	Sim
EF09HI21	Demandas indígenas e quilombolas como resistência à ditadura	Foco	Sim

[3] Nesta coluna foi utilizado um sinal de "-" ao invés de "Não", como forma de facilitar a visualização das informações.

EF09HI22	Mobilização social do fim da ditadura até a Constituição de 1988	Complementar	Sim
EF09HI23	Constituição de 1988 e cidadania	Complementar	Sim
EF09HI24	Transformações de 1989 até hoje, cidadania e valores democráticos	Complementar	-
EF09HI25	Protagonismos da sociedade civil após 1989	Complementar	-
EF09HI26	Violência contra populações marginalizadas (mulheres, indígenas, negros, homossexuais etc.)	Complementar	-
EF09HI27	Papel internacional do Brasil na era da globalização	Complementar	-
EF09HI28[4]	Aspectos da Guerra Fria	Complementar	Sim

Fonte: Elaborada pelos autores, com base em informações das fontes (Joinville, 2022; Joinville, 2025d).

É interessante citar alguns dados que podem ser extraídos desse quadro: 12 das 27 habilidades da BNCC previstas pelo currículo municipal para estes dois trimestres são ignoradas pelo MAPA (o que corresponde a 44,4% das habilidades). Além disso, 5 das 12 habilidades Foco classificadas no currículo municipal são ignoradas pelo MAPA (corresponde a 41,7% delas), e 7 das 15 habilidades Complementares (ou 46,7% delas). Esse padrão se repete nos MAPAs do 6º, 7º e 8º anos de História do Ensino Fundamental (com números variáveis), o que demonstra que a classificação de AF e AC do currículo municipal é desprezada pelos MAPAs de História, bem como a obrigatoriedade de cumprir uma totalidade da BNCC.

É importante prestar atenção também em quais habilidades específicas foram ignoradas pelo MAPA. No caso apresentado, ficaram de fora diversas habilidades que conversam com as teorias pós-críticas do currículo, como por exemplo as habilidades EF09HI03, EF09HI07 e EF09HI08, que tratam sobre questões de diversidade e populações marginalizadas (como negros e indígenas). Também ficaram de fora habilidades que tratam sobre outros temas sensíveis na sociedade brasileira atual, como a EF09HI13 (que trata sobre o fascismo, nazismo e totalitarismos) e a EF09HI14 (que trata sobre o colonialismo em África e Ásia). Esses elementos deixam claro diversas preferências políticas e pedagógicas da Prefeitura de Joinville.

A terceira questão que envolve os MAPAs são os recursos didáticos disponibilizados. Os MAPAs incluem, para cada mês, um conjunto de recursos didáticos para "apoiar o professor no desenvolvimento das aprendizagens esperadas" (Joinville, 2025a, p. 3). Esses recursos podem incluir partes de livro didático, sugestões de atividades, vídeos, textos e imagens de apoio, infográficos, materiais de história local e outros tipos variados de recursos.

Os recursos didáticos podem, por um lado, ser considerados um avanço considerável em relação aos documentos base de currículo, por fornecerem uma gama de ferramentas para

[4] Esta habilidade deveria pertencer ao 3º trimestre, segundo o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, mas foi adiantada para o 2º trimestre no MAPA.

que os professores estruturem e complementem suas aulas. Por outro lado, pode ser também uma "faca de dois gumes": um professor iniciante, que trabalha 40 horas por semana e tem poucas aulas preparadas e pouco repertório teórico para prepará-las, pode recorrer frequentemente a este tipo de conteúdo, ficando refém de uma seleção realizada pela Prefeitura (que também realizou a seleção de habilidades demonstrada anteriormente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração das bases comuns curriculares (BNCC, Currículo do Território Catarinense, Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville) foi permeado por conflitos e disputas políticas e pedagógicas. Seu conteúdo final não pode ser dissociado do cenário turbulento no qual foram elaborados, de acirramento da luta política, econômica e social entre as classes que compõem o Brasil (sem esquecer de sua relação com o mundo). E, tal qual as estruturas que dominam majoritariamente esta sociedade são confrontadas por outras visões de mundo, a estrutura destas bases curriculares também possuem fissuras para além das teorias mais tradicionais dos currículos.

No entanto, ainda que existam concessões e contradições internas nesses documentos, a aplicação prática pode ser mais complicada, como se observa no caso dos Mapas de Progressão da Aprendizagem da disciplina de História em Joinville. Mesmo com a existência de um currículo municipal consolidado, produzido em período relativamente recente (2021), a Prefeitura utiliza de seu poder para direcionar ainda mais sua aplicação em sala de aula, adotando aquilo que é conveniente para sua posição política e ignorando aquilo que não é.

É possível alegar que os MAPAs consistem apenas em uma orientação, de modo que não seja obrigatório segui-los, de maneira integral, por parte do professor. Ainda que isso possa ser verdade, os MAPAs constituem, no mínimo, um instrumento de controle e pressão que a Prefeitura pode utilizar, orientando os gestores escolares e professores que os utilizam, mesmo que informalmente para avaliar a progressão das aulas desempenhada pelo profissional.

Além disso, em um cenário em que a maioria dos professores vive uma situação material e objetiva delicada (sem recursos materiais e sem tempo disponível), esse tipo de política torna-se uma saída rápida (mesmo que eventualmente indesejada) para organizar e planejar aulas, por falta de condições adequadas para estudar e se aprofundar mais nos temas necessárias para preparar uma sequência de aulas apropriada. Assim, quanto menos experiência e menos

recursos disponíveis, maior será a dependência do professor em relação à política pronta fornecida pela Prefeitura.

Outras questões que também envolvem a aplicação dos currículos são pouco ou nada abordadas nestes documentos, da BNCC aos MAPAs. Isso inclui as limitações materiais do professor e das escolas (algumas escolas podem possuir recursos tecnológicos como computadores, t*ablets*, acesso à internet, projetores de vídeo, salas *maker*, salas adaptadas e outros, mas alguns ambientes educacionais sequer possuem quadros adequados para escrita), a violência (como no caso da proliferação de gangues e facções criminosas em algumas escolas) e a insegurança jurídica/política por parte do professor (como nos casos em que passa por perseguições políticas, religiosas e tipos semelhantes, seja por parte de alunos, pais ou gestores escolares).

Ainda assim, é importante ressaltar que, da mesma forma que nos próprios documentos base dos currículos existem fissuras, a realidade da sala de aula também apresenta frestas de resistência. Ainda que os governos e classes dominantes da sociedade possam se utilizar de sua posição de poder para exercer pressão sobre os professores e educadores em geral, também há aqueles que resistem e se esforçam para ir além dos documentos oficiais e construir uma educação crítica e criadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BES, Pablo. Gestão do currículo e da aprendizagem na escola. In: BES, Pablo *et al*. **Gestão Educacional da Educação Básica**. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 dez. 2017, seção 1.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto**, v. 15, n. 4, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?lang=pt. [Acesso em: 2 jun. 2025].

CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA (CLP). **Diego Calegari Feldhaus**. S/d. Disponível em: https://clp.org.br/membros/diego-calegari-feldhaus/. [Acesso em: 9 jul. 2025].

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. *Resolução CEE/SC nº 021, de 25 de maio de 2019*. Santa Catarina, 2019.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. In: **Anais do VI CONEDULE Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande-PB: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62433. [Acesso em: 09 jul. 2025].

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/. [Acesso em: 9 jun. 2025].
JOINVILLE. *Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville*. Joinville, 2022.
JOINVILLE. *Mapa de Progressão da Aprendizagem*: História - Ensino Fundamental 6º Ano. Joinville, 2025a.
JOINVILLE. *Mapa de Progressão da Aprendizagem*: História - Ensino Fundamental 7º Ano. Joinville, 2025b.
JOINVILLE. *Mapa de Progressão da Aprendizagem*: História - Ensino Fundamental 8º Ano. Joinville, 2025c.
JOINVILLE. *Mapa de Progressão da Aprendizagem*: História - Ensino Fundamental 9º Ano. Joinville, 2025d.
JOINVILLE. *Políticas Educacionais de Joinville*: Eixos Norteadores. Joinville, S/d. Disponível em: https://sites.google.com/edu.joinville.sc.gov.br/educação-que-transforma/eixos-norteadores. [Acesso em: 9 jul. 2025].
KOEHLER, Lucas. Prefeitura de Joinville quer transformar Hospital São José em organização social. **O Município Joinville**, Joinville: 17 dez. 2021. Disponível em: https://omunicipiojoinville.com/prefeitura-de-joinville-quer-transformar-hospital-sao-jose-em-organizacao-social/.
MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt. [Acesso em: 9 jun. 2025].
MORRIESEN, Cláudia. Quem é Adriano Silva, candidato a prefeito de Joinville nas eleições 2020. **NSCTotal**, Joinville, 29 nov. 2020. Disponível em: https://www.nsctotal.com.br/noticias/adriano-silva-candidato-prefeito-joinville-eleicoes-2020. [Acesso em: 9 jun. 2025].
NOVO. **Conheça o NOVO**. S/d. Disponível em: https://novo.org.br/conheca-o-novo/. [Acesso em: 9 jun. 2025].
PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. Textos Escolhidos Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658. [Acesso em: 9 jun. 2025].
PROFISSÃO DOCENTE. **Profissão Docente**. S/d. Disponível em: https://www.profissaodocente.org.br/. [Acesso em: 12 jul. 2025].
SANTA CATARINA. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.* Florianópolis, 2019.
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
SINSEJ. Terceirização provoca o caos na alimentação de estudantes das escolas de Joinville. Joinville, 2023. Disponível em: https://sinsej.org.br/2023/09/26/terceirizacao-provoca-o-caos-na-alimentacao-de-estudantes-das-escolas-de-joinville/. [Acesso em: 12 jul. 2025].
SOARES, Joice Pereira; BRITTES; Letícia Ramalho. Reflexões sobre a nova BNCC e as teorias curriculares. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 12, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8711. [Acesso em: 9 jun. 2025].

ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS INTERFACES COM OS MUSEUS E O PATRIMÔNIO CULTURAL

QUESTÕES SOCIALMENTE VIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA - UMA PROPOSTA A PARTIR DO PATRIMÔNIO CULTURAL

Carolina Barcellos Ferreira[1]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma reflexão inicial sobre o potencial pedagógico das visitas de estudantes do Ensino Fundamental II às exposições de arte e história nos museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro à luz do campo das questões socialmente vivas no ensino de História, denunciando os negacionismos e silenciamentos e valorizando a diversidade nos seus mais variados aspectos. Dentro desse âmbito, nossa pesquisa divide-se em três objetivos: investigar as relações entre história, museus e artes visuais; analisar as motivações e os trabalhos desenvolvidos pelos professores nas visitas escolares a museus e centros culturais; e, por último, elaborar um álbum de figurinhas a partir dos desenhos, colagens, fotografias e textos dos alunos. Neste trabalho escrito, ater-nos-emos à primeira e à terceira etapas dessa pesquisa.

A sensibilização para o tema ocorreu durante uma visita com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II à Casa Museu Eva Klabin, quando, diante de um quadro da artista plástica Kika Carvalho, pertencente à série "12 novembros", uma aluna negra afirmou reconhecer-se naquela obra de arte, dizendo sentir-se representada ali. A partir de então, um trabalho que já se desenvolvia na escola no campo da cultura visual ganhou escopo com a inserção de visitas planejadas a exposições que debatessem, especialmente, o caráter das visualidades negras na história e nas artes, chamando a atenção para questões como poder, agência, sentido e representatividade. Das reflexões suscitadas por essas visitas com estudantes

[1] Mestre pelo Programa Profhistória (UERJ) e Doutoranda pelo Programa Profhistória/ UNIRIO, e-mail: carolinahist@gmail.com. Professora de História nas redes municipais do Rio de Janeiro/RJ e Nova Iguaçu/RJ. Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

aos museus e centros culturais do Rio de Janeiro, surgiu a motivação da presente pesquisa acadêmica em nível de doutorado.

HISTÓRIA, MUSEUS E AS QUESTÕES SOCIALMENTE VIVAS

Michel-Rolph Trouillot (2024), ao argumentar sobre as relações entre poder e produção da narrativa histórica, faz apontamentos profícuos com os quais podemos articular nossa pesquisa e o papel dos museus históricos nas sociedades. Em primeiro lugar, o autor aponta que os historiadores e as universidades não detêm o monopólio da produção e da divulgação do conhecimento histórico, pois "muito antes que os cidadãos médios leiam os historiadores que definem os padrões correntes para colegas e estudantes, eles abordam a história por meio de celebrações, visita a museus, filmes, feriados nacionais e livros escolares" (TROUILLOT, 2024, p. 59).

A partir dessa premissa, percebe-se a relevância dos museus históricos, visto que é a partir dos sujeitos, narrativas e objetos valorizados nas exposições desses espaços que também se constroem as narrativas históricas chanceladas pela sociedade, assim como ocorre através do cinema e das aulas na Educação Básica. Se os museus históricos brasileiros iniciaram sua trajetória, no começo do século XX, enaltecendo sujeitos e narrativas ligados à colonização europeia, no início do século XXI assiste-se ao surgimento de diversos museus — identificados também como históricos e de território — voltados à valorização de sujeitos não brancos, trajetórias afro-ameríndias e outros pontos de vista acerca dos processos históricos nacionais. Não se trata apenas de expandir ou diversificar o número de espaços culturais, mas de confrontar narrativas históricas consolidadas por meio de uma ferramenta potente e socialmente legitimada, disputando a autoridade na construção das memórias e histórias coletivas.

Um segundo aspecto destacado pelo autor reside na forma como a própria produção da memória e a valorização de determinados sujeitos históricos — inclusive por meio dos museus — constituem e distinguem os grupos sociais. Em suas palavras, "o passado construído é ele mesmo constitutivo da coletividade [...] A constituição como sujeitos segue lado a lado com a contínua criação do passado. Assim, eles não são sucedâneos desse passado. São contemporâneos" (TROUILLOT, 2024, p. 53). Dessa forma, a busca no presente pelo legado histórico de outrem conecta e edifica uma comunidade no contemporâneo, articulada por motivações e anseios comuns.

Contudo, essa reconstrução do passado não é fortuita ou descolada dos indícios apontados pelas fontes históricas. Cabe aqui o terceiro ponto enfatizado por Trouillot, segundo o qual "a materialidade do processo sócio-histórico define o cenário para futuras narrativas históricas" (TROUILLOT, 2024, p. 70), distanciando-se, desse modo, de correntes historiográficas que relativizam a prevalência das fontes sobre as narrativas históricas possíveis.

Assim, abordar o apagamento relativo ao tráfico atlântico e à escravidão, bem como o silenciamento sobre o racismo persistente ao longo dos séculos XIX, XX e XXI a partir das narrativas museais e das artes visuais contemporâneas com alunos do Ensino Fundamental, constitui uma tarefa complexa e imperativa. Ao analisar as definições dos chamados temas sensíveis a partir de Mével e Tutiaux-Guillon (2013), Carmem Gil e Jonas Eugênio (2018) salientam que, na literatura da área, coexistem diferentes conceituações, que vão desde "questões controversas" e "questões difíceis" até "questões socialmente vivas". É nesta última perspectiva que este trabalho se fundamenta.

Sobre esse campo, tanto Franciele Becher (2025) quanto Karl Schurster, Oscar Ferreiro-Vázquez e Tatyana Maia (2025) recorrem à formulação de Jean Simonneaux (2012) para explicitar que as questões socialmente vivas preenchem três requisitos fundamentais: são temas que inquietam a sociedade e mobilizam a atenção midiática; constituem questões candentes no campo científico de referência; e envolvem problemáticas sociais relevantes na atualidade. Desse modo, no ensino de História, tais questões configuram-se como problemáticas debatidas em múltiplas esferas públicas — seja nas redes sociais, nas universidades ou nas salas de aula da Educação Básica —, perpassando as disputas em torno dos sentidos do passado e de suas reverberações no presente e no porvir.

Para aprofundar essa reflexão, recorremos à análise da teórica da literatura e historiadora afro-americana Saidiya Hartman, que, em sua obra Perder a mãe (2021), relata suas vivências e reflexões a partir de um período de pesquisa em Gana. Inicialmente, ela evidencia como a escravidão permanece como uma questão incontornável na contemporaneidade:

> A escravidão estabeleceu uma medida humana e um ranking de vida e valor que ainda têm de ser desconstruídos. Se a escravidão persiste como uma questão na vida política dos afro-americanos, não é por causa de uma obsessão antiquada com o passado ou o peso de uma memória muito longa, mas porque as vidas negras estão ainda sob perigo e ainda são desvalorizadas por um cálculo racial e uma aritmética política que foram entrincheirados séculos atrás. Esta é a sobrevida da escravidão – oportunidades de vida incertas, acesso limitado à saúde e à educação, morte prematura, encarceramento e pobreza. (Hartman, 2021, p. 13)

Embora a autora examine prioritariamente a conjuntura dos Estados Unidos, suas formulações encontram profunda ressonância na trajetória histórica e nos indicadores sociais

brasileiros, os quais evidenciam uma disparidade racial estrutural no acesso a direitos fundamentais.

Hartman, todavia, não apenas denuncia as assimetrias contemporâneas decorrentes da herança escravista e do racismo sistêmico, mas também concebe as memórias do tráfico transatlântico e do cativeiro como constitutivas de um passado traumático, marcado por fraturas individuais, familiares e coletivas. Ao comentar uma correspondência recebida de um grupo de adolescentes ganeses — que a nomearam como aquela que havia perdido a mãe —, Hartman elucida: "Perder a mãe era ter o próprio parentesco, o próprio país, a própria identidade negados. Perder a mãe era esquecer o próprio passado. As cartas destilavam a história do tráfico transatlântico de escravos: eu era uma órfã" (HARTMAN, 2021, p. 108).

Nessa passagem, a autora desnuda o luto provocado pelo rompimento da historicidade das populações negras nas Américas, destituídas de sua vinculação direta com o continente africano, de seus laços de parentesco e de seus referenciais culturais originais, resultando em um sentimento persistente de desterro e de não pertencimento — uma orfandade simbólica em relação aos elos entre passado e presente. No contexto brasileiro, tal desolação foi intensificada por duas vias complementares: pelo silenciamento institucional da história afro-brasileira ao longo dos séculos XIX e XX — seja pelas universidades, escolas, museus ou instâncias governamentais, sendo emblemático o caso do aterramento e ocultamento do Cais do Valongo (HONORATO, 2019) — e por abordagens pedagógicas e historiográficas que tenderam a naturalizar o drama humano da escravidão.

Hartman aproxima-se ainda das reflexões de Trouillot (2024) ao sustentar que "cada geração confronta a tarefa de escolher o seu passado. Heranças são escolhidas assim como são passadas adiante. O passado depende 'menos do que aconteceu em outra época' do que dos desejos e descontentamentos do presente" (HARTMAN, 2021, p. 125). Nesse horizonte, as ações empreendidas nestas primeiras décadas do século XXI por determinados museus históricos e centros culturais do Rio de Janeiro, em articulação com grupos de pesquisa e docentes que estruturam roteiros didáticos afrocentrados, revelam-se tentativas de reelaborar esse luto e recompor tais laços esgarçados por intermédio da prática educativa.

CULTURA VISUAL E A CONSTRUÇÃO DE UM ÁLBUM DE FIGURINHAS

O conceito de cultura visual consolidou-se a partir da segunda metade do século XX como um campo interdisciplinar que congrega História, Arte, Sociologia e Antropologia para

examinar as imagens em suas múltiplas agências e em sua inserção no tecido cultural. Conforme aponta Santiago Júnior (2019), teóricos como Gottfried Boehm (1994), W. J. T. Mitchell (1994), Martin Jay (1993) e Nicholas Mirzoeff (1999) debruçaram-se sobre a chamada virada pictórica/visual (pictorial/visual turn) e suas consequências metodológicas, convergindo no entendimento de que as imagens possuem linguagens, códigos e sentidos próprios, irredutíveis à análise de um único campo disciplinar.

A cultura visual investiga a polissemia e os usos sociais dos artefatos visuais, assentando-se na premissa de que a imagem — seja pintura, desenho, gravura, colagem ou fotografia — é portadora de discursos e se relaciona com outras manifestações visuais reconhecidas socialmente, sem depender estritamente da linguagem verbal para produzir sentido. A partir dessa perspectiva, torna-se possível interrogar os circuitos de produção das imagens (incluindo as trajetórias e intenções dos artistas e os suportes técnicos empregados), seus condicionantes sociopolíticos e os regimes de recepção estética, bem como as continuidades e rupturas estabelecidas entre representações visuais pretéritas e suas reconfigurações contemporâneas.

É a partir desse instrumental teórico que situamos o debate sobre as visualidades negras em exposições históricas e artísticas no Rio de Janeiro, sua articulação com a arte contemporânea e sua transposição para o ensino de História.

Na contemporaneidade, impulsionados pelas lutas do movimento negro e pela legislação que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), museus e instituições culturais cariocas passaram a abrigar mostras de média e longa duração dedicadas a discutir as representações visuais da população negra ao longo dos séculos, trazendo à tona a produção artística afro-diaspórica do passado e do presente. Exemplos expressivos dessa movimentação foram a mostra Coleção MAR + Personalidades Negras (2022), no Museu de Arte do Rio; a individual Comigo Ninguém Pode (2024), de Jeff Alan, na Caixa Cultural; e a exposição Ancestral: Afro-Américas (2025), no Centro Cultural Banco do Brasil, somadas a projetos acolhidos na FGV Arte e no Espaço Cultural BNDES. Cumpre destacar igualmente a centralidade de instituições museais territorializadas vocacionadas a esse debate, a exemplo do Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB) e do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN).

À luz dos aportes de Trouillot (2024), Hartman (2021) e dos estudos de cultura visual, tais iniciativas expositivas oferecem chaves interpretativas para perscrutar a própria memória visual da escravidão. Para além do campo estritamente historiográfico, ganha relevo o modo

como artistas visuais contemporâneas — tais como Rosana Paulino, Gê Viana e Silvana Mendes — ressignificam silenciamentos e violências coloniais, desconstruindo repertórios iconográficos consolidados do cativeiro e forjando narrativas que afirmam a humanidade, a altivez e a agência dos sujeitos negros. Rompe-se, dessa maneira, com a histórica subordinação da imagem como mero recurso ilustrativo, alçando-a à condição de componente ativo na construção de imaginários pautados na dignidade e na resistência.

Com base nesse diálogo entre historiografia e artes visuais contemporâneas, concebeu-se a proposta didática de criação de um álbum de figurinhas com alunos do Ensino Fundamental a partir da mediação de visitas a mostras dedicadas às visualidades negras. A proposta intenciona que, por meio da transformação de suas produções autorais — fotografias, intervenções, desenhos e colagens — em cromos colecionáveis, os estudantes construam uma relação analítica com as narrativas museais. Em conformidade com os postulados de Trouillot e Hartman, visa-se a estimular os alunos a atuarem enquanto sujeitos produtores de saber histórico, selecionando suas heranças e problematizando o passado à luz de questões socialmente vivas. Afinal, a elaboração de uma figurinha mobiliza escolhas estéticas e políticas: o enquadramento, os recortes, as paletas de cores e a atribuição de legendas e significados.

Como exercício emblemático, prevê-se a visita ao Instituto Pretos Novos (IPN), inserido no sítio histórico do Cais do Valongo, no bairro da Gamboa. Entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX, funcionou ali o Cemitério dos Pretos Novos, local no qual foram inumadas milhares de pessoas escravizadas recém-chegadas da África que não resistiram à travessia transatlântica ou ao período de quarentena nos lazaretos. Os sepultamentos ocorriam em valas comuns, desprovidos de quaisquer ritos funerários condizentes, configurando uma das facetas mais brutais do processo de desumanização e aniquilação cultural perpetrado pelo tráfico negreiro. A área, esquecida durante décadas pelas narrativas oficiais, foi redescoberta em 1996 pela família de Mercedes Guimarães e Petrucio dos Anjos durante reformas estruturais em seu imóvel residencial, sendo posteriormente convertida em memorial e polo educativo.

Nesse espaço, a exibição dos registros da ossada quase intacta de uma jovem mulher de ascendência banto, com cerca de vinte anos — nomeada simbolicamente pelos arqueólogos de Josefina Bakhita —, sintetiza a violência ontológica a que esses sujeitos foram submetidos. A ossada foi identificada em escavações conduzidas pelo pesquisador Reinaldo Tavares em 2018, recebendo a denominação em referência à Santa Josefina Bakhita, padroeira das vítimas de tráfico e escravização (PEREIRA, 2024). A mostra expõe a crueldade dos sepultamentos por meio da documentação visual e material, combatendo frontalmente o negacionismo em torno

das tragédias do cativeiro. Todavia, impõe-se a seguinte questão formativa: de que maneira o ensino de História pode reconstituir e honrar a humanidade de Bakhita, impedindo que sua existência seja reduzida à condição de fóssil catalogado?

Como intervenção pedagógica destinada a resgatar a subjetividade e a dignidade dessa jovem, propõe-se uma oficina de produção visual pré ou pós-visita para turmas de 8º ano, incentivando-as a conceber retratos figurativos ou simbólicos para Bakhita. O exercício visa a sensibilizar os discentes para o fato de que ela foi uma mulher provida de laços afetivos, pertença étnica e cultura própria, desprovida de representações pictóricas em virtude da violência da diáspora forçada.

Com essa atividade integradora de história, patrimônio e cultura visual, almeja-se superar a mera reiteração da dor e da passividade historicamente associadas à população negra nos materiais didáticos, abrindo espaço para narrativas centradas no protagonismo, na sobrevivência cultural e na dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algum tempo após a realização da visita com a turma de 8º ano à Casa Museu Eva Klabin, apreendemos que o título da série de Kika Carvalho, “12 Novembros”, aludia a uma contundente crítica ao confinamento das discussões sobre histórias e culturas afro-brasileiras ao mês da Consciência Negra. O propósito da artista consistia em sublinhar a imperativa necessidade de debate e presença ao longo de todo o calendário civil e letivo. A articulação contínua entre espaços museais, práticas expositivas e o currículo escolar surge, portanto, como caminho fecundo para conferir organicidade a essa premissa.

A partir dos referenciais examinados, reitera-se que as instituições museais — quer históricas, quer artísticas — atuam como arenas privilegiadas de produção e mediação discursiva, nas quais as imagens assumem papel estruturante na elaboração da memória coletiva. Ademais, a reelaboração crítica do passado escravista configura uma tarefa aberta e em disputa no tempo presente, caracterizando uma questão socialmente viva indispensável para a superação de preconceitos estruturais e silenciamentos históricos.

Nesse sentido, cabe interrogar: quais discursos e hierarquias permanecem cristalizados nas representações canônicas do cativeiro, majoritariamente produzidas pelo olhar europeu e entronizadas em nossos museus como cânone estético? Quais deslocamentos epistemológicos e sensíveis são propiciados pela produção contemporânea de artistas afrodescendentes que

interrogam esses acervos? E, decisivamente, como a comunidade docente pode apropriar-se desses debates para formular intervenções didáticas emancipatórias na Educação Básica?

Conclui-se que o trabalho com o patrimônio e a cultura visual em sala de aula vai além da fruição passiva de exposições: trata-se de capacitar os estudantes a interrogar criticamente os regimes de visibilidade do passado e a produzir contra-narrativas gráficas e textuais que desarticulem estereótipos de subalternidade, fomentando olhares fundamentados na agência histórica, na justiça epistêmica e na cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHER, Franciele. World War II through the eyes of adolescents: resources for an intimate understanding of the conflict in school. *In*: SCHURSTER, Karl; MAIA, Tatyana de Amaral; VÁZQUEZ, Oscar Ferreiro (org.). **Teaching History**: socially alive questions. Valência: Tirant Humanidades, 2025. p. 89-127.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 1-21, 2018. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273. Acesso em: 12 jul. 2025.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Tradução de José Geraldo Couto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HONORATO, Cláudio de Paula. **Valongo**: o mercado de almas da praça carioca. Curitiba: Appris, 2019.

PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. Ainda à flor da terra? Novos olhares, velhas recordações: breve análise sobre o significado do Cemitério dos Pretos Novos. *In*: SANCHES, Mônica (org.). **Pretos Novos do Valongo**: escravidão e herança africana no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2024.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F. A virada e a imagem: história teórica do *pictorial/iconic/visual turn* e suas implicações para as humanidades. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 27, p. 1-51, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-02672019v27e08. Acesso em: 9 dez. 2025.

SCHURSTER, Karl; FERREIRO-VÁZQUEZ, Oscar; MAIA, Tatyana de Amaral. Teaching the impact of socially alive issues in historical education. *In*: SCHURSTER, Karl; MAIA, Tatyana de Amaral; VÁZQUEZ, Oscar Ferreiro (org.). **Teaching History**: socially alive questions. Valência: Tirant Humanidades, 2025. p. 13-26.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Tradução de Sebastião Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2024.

"FAZER DEFEITOS NAS MEMÓRIAS": OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LONDRINA E SEUS MONUMENTOS

Ruhama Ariella Sabião Batista[1]

INTRODUÇÃO

A história está permeada por narrativas e personagens que compõem os imaginários sociais e as identidades das pessoas em relação ao lugar onde vivem. Essas narrativas estão presentes na escola, nas redes sociais, nas histórias passadas de geração em geração, mas principalmente nas ruas, nos monumentos, na visualidade presente que resguarda elementos simbólicos, mas que atravessam a construção de memórias coletivas.

Londrina, segunda maior cidade do estado do Paraná, teve sua história contada a partir de uma narrativa oficial que envolve o papel da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), as fazendas de café e a imigração japonesa, que estão presentes nos símbolos da cidade e na construção de uma narrativa de acelerado desenvolvimento impulsionado por esses fatores. Contudo, a cidade continuou se desenvolvendo após a queda do café, principalmente a partir dos anos 70, tendo como protagonistas migrantes de diversas partes do Brasil que participaram da construção da cidade (Arias Neto, 2008).

Ao abordar o papel do ensino de História no século XXI, Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012) afirma que se trata de "fazer defeitos nas memórias", ou seja, achar as fissuras, os rasgos, os desgastes e, a partir da história, em uma perspectiva crítica e emancipadora, construir novas memórias, inserindo novos personagens e narrativas.

Nesse sentido, o trabalho que se apresenta neste texto teve como objetivo fazer esses defeitos nas memórias, por meio da ressignificação dos espaços públicos da cidade de Londrina, que resguardam os símbolos dessa narrativa oficial que permanece no imaginário dos cidadãos. Para isso, a ação realizada teve como propósito desenvolver projetos de intervenção nos espaços

[1] Doutora em Educação. Docente na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: ruhama.sabiao@gmail.com.

públicos de Londrina, se utilizando de conceitos interdisciplinares de História e Geografia, como antimonumento, contramonumento, arquitetura hostil, não-lugar, topofilia, entre outros.

Os projetos de intervenção foram realizados nas turmas de 3º ano do Curso Técnico em Informática e Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal do Paraná – Campus Londrina, apresentados no evento intitulado "IX Cepequinho", promovido pelo Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH). Constituíram as atividades avaliativas das disciplinas de História e Geografia durante o segundo semestre de 2024.

Os principais referenciais teóricos adotados foram baseados na História Pública e Ensino de História (Mauad; Santhiago; Almeida, 2016; Albuquerque Jr., 2012); Memória e Memória Coletiva (Pollak, 1989; Nora, 1993; Halbwachs, 2003); Patrimônio e Monumentos (Meneguello, 2022); Aprendizagem Baseada em Projetos (Bender, 2014), sendo este último a base metodológica para a elaboração dos projetos.

A organização deste texto perpassa, além desta introdução e das considerações finais, uma seção sobre os referenciais teóricos adotados e uma seção sobre os resultados dos trabalhos apresentados. Esperou-se, com este trabalho, que os estudantes pudessem realizar uma leitura da cidade mais crítica e que considerassem a multiplicidade de narrativas que compõem a história de uma localidade para além das consolidadas como oficiais.

MEMÓRIAS, ENSINO DE HISTÓRIA E OS PATRIMÔNIOS

Dentre as múltiplas funções que o ensino de História pode ocupar no século XXI, uma delas é "fazer defeitos nas memórias" (Albuquerque Júnior, 2012), aquelas que foram consolidadas como legítimas ao longo da história pelas narrativas oficiais e que permearam, por muito tempo, o imaginário social. Essas memórias criaram, também, como afirma Halbachws (2003) uma memória coletiva, que moldaram identidades e histórias, principalmente no que tange à história local.

Nessa esteira, essas memórias produziram não somente identidades, mas também esquecimentos (Pollak, 1989), visto que, quando uma narrativa é privilegiada, outras muitas são relegadas a um segundo ou terceiro plano, invisibilizadas quando chegam às salas de aula. Uma das formas evidentes desses esquecimentos está na monumentalização, pois andando pelas ruas de muitas cidades brasileiras, quais são as narrativas contadas por meio desses monumentos?

O século XIX foi marcado por uma intensa monumentalização, de corpos que se tornaram estátuas, nomes de ruas, de instituições e, por isso, também estiveram em evidência. Cristina Meneguello (2022) denomina como estatuamania esse período e como ele foi fundamental para compreender a história no século XX também. Em contrapartida, o século XXI tem sido palco de movimentos "antimonumentos" "contramonumentos", numa ideia de subverter essa lógica das narrativas oficiais e trazer memórias outras para as ruas da cidade e para os imaginários sociais. Um desses exemplos é a obra *Public Figures* (1998), do artista sul coreano Do-Ho Sub, em que o monumento é produzido ao contrário, com diversas pessoas segurando-o e sem um busto ou corpo em cima[2].

A cultura histórica abrange todos os atos de memoração em uma sociedade, que em uma perspectiva individual emerge como a dimensão prática da consciência histórica (Rüsen, 2015). Tanto a história acadêmica quanto a escolar são parte desta cultura histórica e envolvem também as diversas formas de apropriação do pensamento histórico, como os meios de comunicação, as disputas políticas, produção estética entre outras (Moreno, 2019).

Nesse sentido, o ensino de História conta também com a História Pública nos estudos sobre os usos públicos da História, incluindo a monumentalização, pois a História Pública pode agregar estudos sobre "usos da memória; usos do passado; demanda social; percepção pública da história; divulgação científica da história; interpretação e curadoria; empoderamento e pesquisa-ação; apropriações midiáticas; literárias e artísticas da história – e assim por diante (Mauad; Almeida; Santhiago, 2016, p. 24)". Além disso, busca compreender como as pessoas se relacionam com esses diferentes usos, principalmente no que tange ao impacto das redes sociais na produção, consumo e circulação do conhecimento.

Para produzir um ensino de História que faça defeitos nas memórias consolidadas, necessita-se colocar em evidência narrativas outras e ressignificar monumentos, nomes de ruas, de instituições, ou seja, ressignificar a história trazendo outros personagens que também a construíram. Para Gil, Pacievitch e Perussatto (2022), há um tripé "conhecer-valorizar-preservar" em relação ao patrimônio, que no ensino de História pode ser proposto como "criar-interrogar-reparar", ou seja, que as ações em Educação Patrimonial no ensino de História sejam um espaço para a promoção de encontros e diálogos de diversos saberes, lugares, fazeres que compõem as histórias de vidas das pessoas.

[2] A obra pode ser consultada no seguinte link: https://asia.si.edu/whats-on/exhibitions/public-figures/. Acesso em: 17 fev. 26.

Os “lugares de memória” (Nora, 1993) em que são construídas as identidades individuais e coletivas podem ser ressignificados, seja por meio de ações diretas de intervenção seja a partir da crítica, interrogação e reparação das histórias veiculadas por meio desses lugares. Repensar os silenciamentos produzidos por diversos monumentos além de ser um “[...] gesto de escolha e de poder e como desejo de perpetuação de eventos e heróis implica também realizar uma análise das formas dominantes da narrativa histórica (Meneguello, 2022, p. 75). Foi isso que a proposta apresentada neste texto propôs realizar com estudantes de Ensino Médio e os resultados serão apresentados na sequência.

FAZENDO DEFEITOS NAS MEMÓRIAS A PARTIR DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO

Ao intencionar um ensino de História para “fazer defeitos nas memórias” a partir do patrimônio, a tríade “criar-interrogar-reparar” é de fundamental importância, pois nem sempre os estudantes poderão realizar, na prática, ações de intervenção, mas podem, por meio de interrogações, contar novas histórias a partir desses espaços.

A metodologia adotada para a realização da proposta foi a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), de Willian Bender (2014), que se trata de uma metodologia ativa, onde se promove o protagonismo estudantil e interdisciplinaridade na área das Ciências Humanas, conectando o projeto a problemas reais. Na ABP deve-se seguir algumas etapas, como: a **âncora**, momento no qual se levanta uma problemática a ser discutida/resolvida; **definição da questão motriz**, que norteará as fases do planejamento dos estudantes a partir da questão mapeada na fase anterior; ***brainstorming***: onde todas as ideias são colocadas em quadro para analisar as possibilidades; **planejamento das fases**, em que são estabelecidas as fases do projeto e o que os estudantes terão que produzir ao longo do processo e como produto final.

Para a realização desta proposta, especificamente, foi construído um instrumento avaliativo em formato de projeto que foi realizado em três etapas: 1ª discussão teórica e fundamentação do projeto; 2ª escrita do projeto e descrição da metodologia de trabalho; 3ª execução do projeto de forma prática ou demonstrativa.

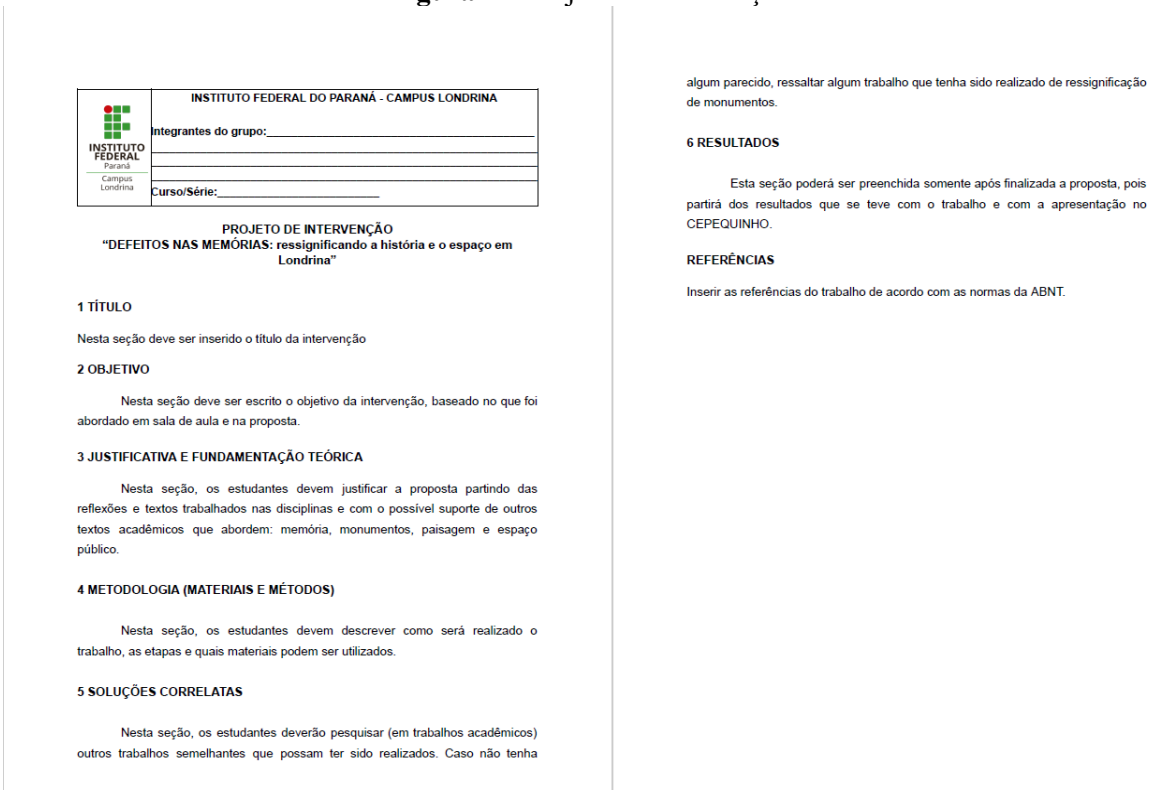
A discussão que pautou a proposta do projeto em sua primeira etapa teve início em uma aula de História do Brasil, no conteúdo sobre as "Entradas e Bandeiras", ainda no primeiro semestre do ano letivo, do 3º ano do Ensino Médio, dos cursos de Biotecnologia e Técnico em Informática (que têm duração de 4 anos). Foi realizada ao longo do segundo semestre para que compusesse as atividades do evento IX Cepequinho, promovido pelo CEPECH na instituição.

A âncora foi uma discussão acerca de três monumentos relacionados ao tema: a estátua de Borba Gato e o "Monumento às bandeiras", ambos na cidade de São Paulo; e a rodovia Raposo Tavares, que corta todo o estado de São Paulo e leva o nome de um dos principais responsáveis pela dizimação de povos indígenas nas missões jesuíticas. A discussão sobre os monumentos foi articulada aos monumentos que eles poderiam encontrar na cidade de Londrina e quais narrativas são contadas a partir deles. Depois desse momento, foram mostradas as formas de resistência em relação a esses monumentos que tomaram palco nos últimos dez anos e que elas simbolizam essa necessidade de emergirem novas narrativas para dar conta da construção da história do Brasil.

Em um segundo momento, passou-se à discussão do texto "Carne contra pedra" (Meneguello, 2022), em que os estudantes foram divididos em duplas ou trios para ler duas páginas do texto, enfatizando nos principais conceitos, como de anti-monumento, contra-monumento e não-monumento, e nos exemplos de intervenções em monumentos realizados pelo mundo, apresentados pela autora, como o que foi mencionado anteriormente, *Public Figures*, a estátua do traficante de escravizados Edward Colston e o movimento pela derrubada de uma estátua, o *#RhodesMustFall*. Tendo isso em vista, os estudantes também tiveram discussões na disciplina de Geografia, acerca do espaço, meio ambiente, arquitetura hostil (que promove exclusão social), topofobia e topofilia (rejeição ou amor pelo local) dentre outros.

Após as aulas de discussão teórica, foi apresentado para os estudantes o escopo do projeto (Figura 1), em que os estudantes deveriam definir suas propostas baseados nos estudos realizados e no objeto escolhido, que poderia ser uma estátua, uma praça, algum símbolo da cidade, um lago, um letreiro etc. Para isso, deveriam ter uma questão motriz, que norteasse o objetivo e justificativa da intervenção, bem como o projeto foi utilizado para organizar as fases da atividade.

Figura 1 – Projeto de intervenção



INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS LONDRINA

Integrantes do grupo:_____

Curso/Série:_____

PROJETO DE INTERVENÇÃO
"DEFEITOS NAS MEMÓRIAS: ressignificando a história e o espaço em Londrina"

1 TÍTULO

Nesta seção deve ser inserido o título da intervenção

2 OBJETIVO

Nesta seção deve ser escrito o objetivo da intervenção, baseado no que foi abordado em sala de aula e na proposta.

3 JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, os estudantes devem justificar a proposta partindo das reflexões e textos trabalhados nas disciplinas e com o possível suporte de outros textos acadêmicos que abordem: memória, monumentos, paisagem e espaço público.

4 METODOLOGIA (MATERIAIS E MÉTODOS)

Nesta seção, os estudantes devem descrever como será realizado o trabalho, as etapas e quais materiais podem ser utilizados.

5 SOLUÇÕES CORRELATAS

Nesta seção, os estudantes deverão pesquisar (em trabalhos acadêmicos) outros trabalhos semelhantes que possam ter sido realizados. Caso não tenha algum parecido, ressaltar algum trabalho que tenha sido realizado de ressignificação de monumentos.

6 RESULTADOS

Esta seção poderá ser preenchida somente após finalizada a proposta, pois partirá dos resultados que se teve com o trabalho e com a apresentação no CEPEQUINHO.

REFERÊNCIAS

Inserir as referências do trabalho de acordo com as normas da ABNT.

Fonte: a autora (2024).

Com isso, foram agendadas orientações no contraturno com pelo menos um dos integrantes do grupo para esmiuçar as propostas e pensar uma forma de exposição, visto que os resultados seriam apresentados no evento. Desse momento, emergiram as propostas, que foram adaptadas para a realidade da cidade, dos estudantes e da instituição. Foram realizados 18 trabalhos, dos quais serão apresentados brevemente a proposta geral de 5 deles; os textos foram adaptados a partir do que os estudantes escreveram como texto didático para a exposição[3]:

- **"O espaço público no Calçadão de Londrina hostilizado":** o projeto buscou questionar a arquitetura hostil presente em Londrina, especialmente no Calçadão, no qual elementos como metais pontiagudos, muretas e pinos em bancos ou murais desencorajam a permanência de indivíduos, com ênfase nos que perpetuam na condição de vulnerabilidade. Tais limitações moldam o espaço público, restringindo o conforto e convivência de modo amplo em função de uma estrutura repulsiva. Inspirado na obra de Cristina Meneguello (Corpos e Pedra), ideais de Jacques Rancière e do Projeto

[3] Os textos didáticos completos (dos estudantes que enviaram a tempo para a exposição) podem ser acessados no seguinte link: https://www.canva.com/design/DAGv-JqgVBM/Zr-x0I15iPdcgcu3bdiW6g/edit?utm_content=DAGv-JqgVBM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton. Acesso em: 20 fev. 2026.

Ferocidade (conta do Instagram que atua registrando espaços hostilizados), a intervenção envolveu representar essa crítica com uma montagem fotográfica, utilizando almofadas encostadas na parede abaixo do local hostil, onde pessoas estão exercendo sua cidadania por meio de jogos e diálogos, numa sátira ao "conforto" acessível a um número limitado de cidadãos, que dominam a disputa de poder implícita das classes sociais na sociedade contemporânea.

- **"Diversidade cultural em Londrina: relembrando a riqueza migratória da cidade a partir de uma intervenção urbana na Praça Tomi Nakagawa"**: o objetivo da intervenção foi homenagear as imigrações de Londrina, em especial as pouco reconhecidas, mas significativas para o desenvolvimento da cidade nos últimos anos, como dos haitianos e venezuelanos. Buscou-se prestigiar um pouco de cada cultura promovida e relembrar a história desses povos, pontuando sua relevância na cidade de Londrina em âmbito social e espacial. A intervenção foi realizada com uma réplica da Praça da Imigração Japonesa (ou Praça Tomi Nakagawa), a partir da montagem de pequenos ornamentos caseiros que remetessem a itens culturais de origem venezuelana e haitiana e foram posteriormente conectados aos nukis da tríade de toriis que se encontra ao Leste da praça. Como principal influência artística, obteve-se a série de obras "Somos Todos Caveira", de Leandro Dário, que se baseia em "manifestos em crochet pela igualdade e respeito entre os seres humanos", de acordo com ele no perfil oficial da série no X (antigo "Twitter"), em 2016.
- **"Amor por Londrina?":** essa intervenção buscou atribuir outros significados aos letreiros "Eu amo Londrina", que se encontram no Lago Igapó (principal cartão-postal da cidade) e no Lago Norte. Utilizando da cor vermelha do letreiro e da bandeira da cidade, foi realizado um painel em que esse vermelho se tornou o sangue dos povos indígenas kaingang que habitavam a região no período da ocupação da cidade e dos sujeitos que tiveram suas histórias invisibilizadas pelas narrativas oficiais, mas que – literalmente – construíram a cidade.
- **"Entre luzes e escombros: o brilho que apaga memórias?":** o objetivo desta intervenção foi distorcer a grande árvore de Natal que é ponto turístico na época de Natal em Londrina, bem iluminada, com apetrechos brilhantes, laços, fotos, presentes embaixo e uma linda estrela em seu topo. Foi representada uma árvore com a situação dos monumentos da cidade, uma árvore toda sucateada, suja, pichada, onde os presentes são sacolas com lixo, e as fotos são os monumentos abandonados. O trabalho também

buscou a utilização dos conceitos de topofilia e topofobia, que superficialmente é a relação de ambiente e percepção de lugar onde causa sentimentos de afetividade (topofilia) e sentimentos de rejeição (topofobia).

- **"DEFEITO NAS MEMÓRIAS: Ressignificando a imagem do Lago Igapó":** o Lago Igapó foi projetado em 1957, na gestão de Antonio F. Sobrinho, como uma solução para o problema da drenagem do ribeirão Cambezinho, dificultada por uma barragem natural de pedra. Inicialmente pensou-se em dinamitar a barragem, mas prevaleceu a ideia de formar um lago. Foram construídos o Zerão (Área de Lazer Luigi Borguesi) e Centro Social Urbano. O projeto, de Burle Marx, incluía um jardim cóm 187 espécies de plantas nativas. A proposta teve como objetivo desconstruir a memória do Lago Igapó I cristalizado em um cartão postal, mostrando também a poluição, a área ao redor e a quebra entre o cartão postal e as fotos que são tiradas no cotidiano, por exemplo.

Com os projetos e textos didáticos realizados, os estudantes expuseram essas propostas durante o evento IX Cepequinho, realizado em novembro de 2024. Junto à docente, os estudantes montaram a exposição e durante o evento ficaram na sala para explicar para outros colegas que passassem por ali, tendo o texto didático como apoio para aqueles que não se sentissem à vontade para apresentar ou não pudessem ir ao dia do evento. Essas são algumas imagens da exposição:

Figura 2 – Exposição das intervenções dos estudantes







Fonte: Arquivo das fotografias da estudante Júlia Beatriz Demenech Mori (2024)[4]

Posteriormente à realização do evento, houve um momento de retomada de toda a ação, realizada desde o início do semestre, para que os estudantes pudessem expor seus desafios, críticas e sugestões. Neste momento, eles relataram ter tido dificuldades por não ter muitos monumentos (estátuas) em Londrina, que estavam mais presentes nos exemplos da aula e do texto estudado, por exemplo, apesar de algumas exposições terem se utilizado desses monumentos[5]. Entretanto, também consideraram isso positivo, assim como a docente, pois puderam explorar outros lugares de memória que foram monumentalizados ou que fazem parte do cotidiano deles e observaram por uma outra perspectiva, como o lago, letreiro, as feiras da cidade, praças, entre outros.

Observou-se que em suas propostas eles buscaram mais do que realizar intervenções nos monumentos de forma física, mas "criar-interrogar-reparar", como proposto por Gil,

[4] As demais fotografias da exposição estão disponíveis no seguinte link: https://drive.google.com/file/d/1AbqhyWDy0fvoDqSzO3ZojE_Hat-1GPRP/view?usp=drive_link. Acesso em: 20 fev. 2026.

[5] Foram utilizadas em outras propostas não mencionadas no texto a estátua de Castelo Branco, que está em uma praça do centro histórico; o Monumento à Bíblia, que está instalado em uma rotatória na região central; e o Tubarão, mascote do time da cidade (Londrina Esporte Clube), instalado em frente ao Centro de Treinamento do time.

Pacievitch e Perussatto (2022) em relação à Educação Patrimonial no Ensino de História. Ou seja, a função de "fazer defeitos nas memórias" foi compreendida a partir de fragmentos da história local da cidade, que eles aprenderam ainda nos anos iniciais e puderam pesquisar, aprofundar e enxergar por outras perspectivas no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História requer um compromisso ético com a construção de uma história que apresente as diversas identidades que compõem a história da cidade, do Estado e do país. Para isso, mais do que evidenciar movimentos que têm sido realizados para a ressignificação de patrimônios ao redor do mundo, buscou-se, neste trabalho, ter em vista os patrimônios da cidade de Londrina, estátuas, praças, lagos, letreiros, ou seja, os espaços de memória que foram cristalizados na memória oficial da cidade.

Apesar das limitações de tempo das aulas de História, a possibilidade de um projeto a longo prazo (semestre), que apesar de articulado ao conteúdo da aula, ultrapasse-o em termos de discussão, fizeram a proposta fundamental para a sequência das demais aulas. Percebeu-se que os estudantes conseguiram associar essas disputas de memória e a monumentalização em outros momentos da história, questionando-os constantemente e formando novas opiniões.

Nessa perspectiva, "fazer defeitos nas memórias" e trazer essas disputas de "carne contra pedra" foi significativo para os estudantes e para a docente, bem como para o processo de aprendizagem da História, que foi avaliado a partir de diferentes fases e habilidades que estiveram presentes nesse processo. Além disso, foram encontrados fissuras, rasgos e desgastes nesses espaços monumentalizados da cidade, sendo possível construir uma perspectiva mais crítica e emancipadora diante dessa memória oficial, bem como trazer outros personagens, narrativas e pontos de vista sobre os lugares de memória da cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado**: representações da política em Londrina (1930-1975). Londrina: EDUEL, 2008.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PERUSSATTO, Melina; SILVA, Sarah Calvi Amaral. Ensinar

história nas fissuras do patrimônio. **História & Ensino**, *[S. l.]*, v. 30, n. 2, p. 031–053, 2024. DOI: 10.5433/2238-3018.2024v30n2p031-053.
HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo, SP: Centauro, 2003.
MAUAD, Ana; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. (orgs.). **História Pública no Brasil**: Sentidos e itinerários. São Paulo, Letra e Voz, 2016.
MENEGUELLO, Cristina. Carne contra pedra. *In*: MENEGUELLO, Cristina; BENTIVOGLIO, Julio (orgs.) **Corpos e pedras**: estátuas, monumentalidade e história. Vitória: Milfontes, 2022.
MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, n. 16, ago. 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/44739/30359. Acesso em: 15 abr. 2024.
NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.
POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

O MERCADO PÚBLICO DE FLORIANÓPOLIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Nivaldo Jorge da Silva[1]

INTRODUÇÃO

Durante sua história, a cidade de Florianópolis, localizada no estado de Santa Catarina, teve dois Mercados Públicos em sua área central: um de 1851 a 1899, e outro de 1899 até os dias atuais, passando pela construção de uma segunda ala em 1931. Não é conveniente analisar os dois Mercados de forma isolada, pois os processos de construção e exploração do prédio e a convivência entre diferentes grupos sociais em um mesmo espaço possibilitam a análise de distintas disputas políticas que envolveram a apropriação da cidade por meio do confronto de valores, ideais civilizatórios e ressignificação urbana e histórica.

Começando pelas barraquinhas de comércio, passando pela criação dos primeiros partidos políticos de Santa Catarina, pelo processo de expansão urbana e pelo desenvolvimento turístico, o Mercado Público sintetiza diversas transformações ocorridas na cidade. A história do prédio confunde-se no tempo com discursos políticos, econômicos, sociais e médico-higienistas que dominaram, em diferentes temporalidades, os debates públicos desde que Florianópolis, ainda denominada Nossa Senhora do Desterro, era uma pequena cidade portuária do sul de um país recém-independente.

Procurei desenvolver uma proposta de Educação Patrimonial com o Mercado Público como objeto para o ensino de História por meio da mobilização das fontes históricas como "pistas" utilizadas para questionar as formas como o patrimônio vem sendo trabalhado em nossas salas de aula. Essas pistas seriam tanto os documentos escritos pelas autoridades quanto

[1] Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email 271127@profe.sed.sc.gov.br. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

as publicações veiculadas em jornais. Da mesma forma, registros presentes na construção e na organização do espaço serviriam para uma análise minuciosa, livre e renovada (LIMA, 2018, p. 109), possibilitando a leitura do espaço e facilitando a identificação das camadas de História e o trânsito entre o passado e o presente no patrimônio que é o Mercado Público Municipal de Florianópolis (GIL, 2021, p. 3).

A ideia de utilizar fontes como "pistas" remete ao "paradigma indiciário" do historiador Carlo Ginzburg (1989), que parte do princípio da utilização dos vestígios como chaves de decifração do passado. O paradigma indiciário é um modelo de interpretação que se baseia na busca de indícios para reconstruir histórias, empregando uma metodólogia de investigação que considera a dúvida como parte integrante do processo de conhecer, sob o pressuposto de que a realidade está repleta de pequenos detalhes que permitem enxergá-la com uma profundidade pouco costumeira. Os indícios, portanto, seriam as "pistas" para reconstruir ou interpretar histórias.

Busco, dentro das camadas de História do Mercado — muitas vezes encobertas pelo tempo e pelos diferentes discursos —, caminhos para que os estudantes busquem indícios, façam averiguações e reflitam sobre o presente e o passado. A proposta é resgatar o caráter artesanal do ofício do historiador, aguçando o olhar do estudante para o domínio de métodos de análise que apreendam a historicidade do Mercado Público em seu contexto de criação e desenvolvimento. Trata-se de oferecer liberdade para que o estudante formule suas próprias leituras patrimoniais, partindo de sua realidade e delineando seu próprio roteiro da maneira como julgar mais instigante, seja ele um *flâneur*, um *zappeur* ou mesmo um *blasé*.

No texto "Os museus e as cidades", José Reginaldo Santos Gonçalves (2003) analisou a obra de Walter Benjamin (1994) e abordou experiências da modernidade consubstanciadas nas figuras do *flâneur* e do *blasé*. O primeiro é aquele que caminha e vislumbra todos os detalhes de uma cidade. O segundo é aquele que caminha no ritmo dos outros, perdendo o contato reflexivo com o ambiente ao seu redor. Ao analisar a sociologia de Georg Simmel (1973), o autor menciona ainda uma terceira figura: o sujeito imerso na multidão metropolitana, indiferente a grande parte dos estímulos que o cercam (GONÇALVES, 2003, p. 174-175). De modo geral, muitos de nós, professores, almejamos que os estudantes desenvolvam a postura do *flâneur*: que olhem para o entorno com atenção, reflitam, questionem e busquem compreender o que está à sua volta.

Uma outra figura observada em sala de aula — perceptível antes mesmo da onipresença dos telefones celulares e correlatos — despertou meu interesse e tornou-se fundamental para a

elaboração desta pesquisa. Na leitura do artigo "*Flâneur*, *blasé*, *zappeur*: variações sobre o tema do indivíduo", Marco Toledo de Assis Bastos (2007) apresentou a figura do *zappeur*, aquele que "tem a lógica do controle-remoto, pilhando cenas, ideias e sons, e os organiza segundo um tempo interior que não se conecta com as aglomerações urbanas" (BASTOS, 2007, p. 7-8). Ele não segue um itinerário predefinido, guiando-se pela subjetividade moldada por estímulos fugazes.

As observações *in loco* direcionaram meu olhar para a elaboração de um percurso sem ponto fixo de partida ou de chegada, ao gosto do *zappeur*. O fato de a edificação do Mercado não possuir entrada ou saída obrigatórias — iniciando-se e encerrando-se ao talante do caminhante — inspirou uma metodologia em que o aprendizado histórico opere com idêntica maleabilidade. Inúmeros elementos da estrutura capturam a atenção: o relógio, os boxes, os aromas, os sons dos bares ou os acontecimentos fortuitos no vão. O transeunte percorre o Mercado embalado pela visão e pela audição; qualquer detalhe pode suscitar uma indagação súbita ou uma apreciação demorada, dependendo do grau de identificação despertado.

A partir dessa multiplicidade de trajetos, criei um recurso didático para evidenciar a centralidade da edificação no imaginário urbano e mobilizar a sensibilidade discente diante do conjunto de sensações proporcionadas pelo Mercado. Desenvolvi, assim, um roteiro presencial/virtual voltado à Educação Patrimonial no ensino de História, direcionado tanto aos estudantes quanto aos docentes, com orientações para a transposição em diferentes contextos escolares.

O site pedagógico **www.historiamercadopublico.com.br** apresenta propostas de percursos presenciais e remotos pelo espaço do Mercado, articulando a postura do *flâneur* — atento às permanências e transformações urbanas — com a do *zappeur*, que se move impulsionado pelos estímulos imediatos. Destinado prioritariamente à Educação Básica, embora aberto ao público amplo, o recurso reúne atividades e problemas organizados em oito estações denominadas "escamas". Estas convidam os alunos a retirarem camadas de silenciamento e esquecimento por meio de uma imersão na temporalidade dos corredores do Mercado Público.

Considerando que materiais estritamente impressos dialogam pouco com a dinâmica do *zappeur*, o portal disponibiliza para *download* o "Material para os professores", contendo subsídios teóricos, conceitos operacionais e orientações didáticas para a condução do trabalho pedagógico.

A ORGANIZAÇÃO DO SITE E DO PERCURSO

O site estrutura-se com uma página de abertura (“Início”), na qual se expõem a proposta metodológica, as oito etapas concebidas como pistas investigativas e o mapa orientador de todo o percurso, integrado a oito *QR Codes*. Ao escanear cada código, o estudante é direcionado a uma etapa específica — uma “escama” —, na qual encontra questões, fontes e diretrizes de trabalho adaptáveis aos interesses e planejamentos do professor.

A segunda seção, intitulada “O tempo em escamas”, elucida a metáfora que articula o Mercado, o universo da pesca e a temporalidade. Parte-se do princípio de que o pescado sintetiza a identidade comercial do prédio desde a fase das barraquinhas oitocentistas — com destaque para a tainha, a corvina, a anchova, a cocoroca e a sardinha —, ao lado do qual sobressai a figura tradicional do escamador.

Inicialmente prestando serviços às famílias abastadas, o escamador tornou-se figura representativa no cotidiano das peixarias locais, com artífices memoráveis como o Chico Escamador:

> Mães e avós ainda lembram do Chico Escamador. Descia a escada lateral ao Mercado e, na mesa à beira-mar, com suas facas sempre afiadas, limpava os peixes. Tainhas, tainhotas, corvinas, escamava e ia colocando em uma caixinha. Era num piscar de olhos. Governava 40 kg de peixes quase todos os dias para o Bar do Joca. Escamar ou lonquear, Francisco Manuel da Rosa, era mestre da arte (Mesquita, 2002, p. 111).

“Governar” é a expressão regional para limpar e escamar o pescado; “lonquear” significa separar o couro com a lâmina da faca. Esses termos tradicionais, em desuso progressivo, bem como o ofício do escamador, revelam outra dimensão do Mercado: o resguardo de práticas culturais ameaçadas de esquecimento.

O edifício sobrepõe camadas materiais, intervenções arquitetônicas e narrativas que podem ser metaforizadas como as escamas de um peixe. Retirar tais escamas exige técnica e acuidade investigativa, pois “é preciso ressuscitar o implícito e o invisível à superfície, desenterrando aquilo que não mais se vê: o sugerido, o intuído e pressuposto, o transformado, o desaparecido e o lacunar, o ausente” (PESAVENTO, 2003, p. 27).

A aba subsequente, intitulada “O flâneur e o zappeur”, incorpora os perfis de caminhantes como categorias analíticas. O primeiro caminha pausadamente, apreendendo as nuances da paisagem; o segundo, imerso em telas e linguagens digitais, organiza fluxos de informação em sua própria cadência. A proposta pedagógica mobiliza essas características

como fio condutor para capacitar o estudante a enxergar vestígios históricos sutis inscritos nas paredes e circulações do prédio.

A quarta seção, “Conhecendo o Mercado”, disponibiliza as primeiras “Fichas de Análise de Pistas”, introduzindo fontes primárias e secundárias sobre a edificação. É a etapa ideal para visitas virtuais preparatórias por meio do tour disponibilizado pelo site institucional do Mercado Público Municipal de Florianópolis[2]. As fontes, por sua vez, tratam de um resumo básico da história das duas alas do Mercado e do grande incêndio ocorrido em 2005.

A quinta aba apresenta o roteiro propriamente dito. Entendendo o Mercado como um palimpsesto (aquilo que é reescrito em um mesmo local que fói apagado previamente), proponho aos estudantes e professores a retirada dessas camadas de tempo como fazem os escamadores de peixe. Com a habilidade técnica de quem aprendeu o ofício na mais tenra infância, mas com a sensibilidade necessária para saber que existem diferentes tipos de peixes e diferentes formas de “governá-los”, dependendo dos objetivos dos clientes. O Mercado, portanto, vai ser tratado como um grande peixe e as fontes com suas “pistas” serão as escamas, retiradas uma a uma de acordo com a habilidade e a sensibilidade do escamador-estudante.

As “pistas” são uma estratégia para unir a ideia do palimpsesto com o “paradigma indiciário”, proposto por Carlo Ginzburg (1989). O historiador italiano sugeriu uma abordagem investigativa da história baseada em indícios, pistas e detalhes aparentemente marginais. Segundo ele, é “necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados” (Ginzburg, 1989, p. 141). Inspirado na metodologia dos detetives e na prática dos médicos ao diagnosticar doenças com base em sintomas sutis, esse paradigma é útil para analisar as diversas fontes, mesmo que elas sejam fragmentadas ou pouco explícitas. Ao aplicarmos o paradigma indiciário ao estudo da história do Mercado Público, vamos explorar diferentes tipos de fontes e indícios, como a documentação oficial, fotos, desenhos, artigos de jornais, vestígios arquitetônicos, depoimentos de comerciantes e clientes e pesquisas bibliográficas em geral.

Nessa parte do site, passo a apresentar, de forma contínua, as pistas para os estudantes retirarem durante o seu percurso, como se estivessem retirando as escamas de um peixe. As “fichas de análise de pistas” foram pensadas para os professores fazerem uma preparação para o trajeto, orientando o olhar dos estudantes para o trabalho de detetive proposto, tanto em sala quanto durante a visita presencial. No conjunto de sugestões, porém, deixo em aberto a

[2] MERCADO PÚBLICO DE FLORIANÓPOLIS. 2025. Disponível em: https://mercadopublicofloripa.com.br/historia/. Acesso em: 13 jun. 2025.

liberação dos professores e estudantes para a procura e interpretação de suas próprias pistas, pois essa é a essência do flâneur, do zappeur e da proposta como um todo.

Cada escama, por sua vez, é dividida em pequenas estações, que apresentam as fontes e os questionamentos sugeridos para cada uma delas. As fontes podem ser imagens ou textos acadêmicos ou jornalísticos. Para facilitar o uso do aparelho eletrônico, característica essencial ao zappeur, as "fichas de análise de pistas" possuem espaços para anotações e possibilitam o envio automático, tanto para o professor quanto para o próprio estudante.

Retirar as oito escamas do Mercado é o propósito básico dos caminhantes durante seu percurso. Cada "Escama" trará fontes usadas como pistas que pretendem despertar olhares sobre diversos aspectos da história do Mercado Público Municipal de Florianópolis:

1) ESCAMA 1 – O RELÓGIO E OS CAMINHANTES: (início e introdução ao percurso): trabalha as diferentes formas de ver o tempo, presente em toda a caminhada, a partir do relógio do Mercado.
2) ESCAMA 2 – A ALA NORTE: trabalha a inauguração do prédio de 1899, denominado "ala norte", a partir da sua entrada e caminhando pelo corredor central até o corredor lateral.
3) ESCAMA 3 – OS COMERCIANTES E OS PRODUTOS: trabalha os vendedores mais famosos e os produtos que marcam a história do local, a partir da caminhada pela parte externa (ou interna) da ala norte do Mercado.
4) ESCAMA 4 – O POVO: trabalha a participação das classes menos privilegiadas economicamente na construção da memória do local, a partir da saída da ala norte do Mercado.
5) ESCAMA 5 – A ALA SUL: trabalha as peixarias, as torres e a inauguração do prédio de 1931, denominado "ala sul", a partir da sua entrada e da caminhada até o corredor lateral.
6) ESCAMA 6 – O MAR: trabalha a relação do Mercado e da cidade com o mar, a partir da área externa da ala sul.
7) ESCAMA 7 – A RESSIGNIFICAÇÃO: trabalha as mudanças recentes na estrutura e na mentalidade do local, a partir da caminhada pela parte interna da ala sul do Mercado.
8) ESCAMA 8 – O VÃO CENTRAL: trabalha as mudanças ocorridas na parte interna dos dois prédios, a partir da circulação pelo denominado "Centro Cultural Luiz Henrique Rosa".

As estações, obviamente, não são independentes, e tanto o percurso virtual quanto o presencial permitem a interação entre elas. Os caminhantes irão identificar as diferentes "escamas", acessar as informações por meio dos QR Codes instalados no Mercado ou no mapa disponibilizado no site e, a partir de suas próprias vivências e de seus conhecimentos, "governar" as camadas de tempo do Mercado.

O relógio será o ponto de partida e, em conjunto com o flâneur e o zappeur, um dos fios condutores que vão guiar o percurso pelas sete escamas. O caminhante vai percorrer o Mercado ao sabor dos estímulos externos, das pistas e dos QR Codes instalados. No final da caminhada, ele olhará novamente para o relógio e analisará se agiu como um flâneur, um zappeur ou mesmo como um blasé. Lembrando que não é um jogo ou uma atividade de imposição de rótulos, até porque essas atitudes dependem muito do momento, dos objetivos, da identificação e dos estímulos de cada um. É apenas um trabalho de percepção das sensações e do tempo. Tempo do estudante, tempo do professor, tempo da multidão e tempo do Mercado.

Iniciar com o relógio é uma forma encontrada para ter uma sequência de exposição dos conteúdos e do percurso, bem ao gosto do flâneur, que no Mercado até poderia ser chamado de "manja-tempo", gíria local para aquele que não mostra muita preocupação com o trabalho. Mas os professores e os estudantes terão liberdade para começar em outros locais, afinal de contas, o zappeur tem a lógica do controle remoto e ele obedece apenas ao seu interesse de momento. Todo o percurso, portanto, é permeado de possibilidades sequenciais, bem ao gosto da sensibilidade do zappeur.

O TEMPO DO MERCADO E O ENSINO DE HISTÓRIA

O relógio do antigo "Cabo Submarino", chamado de "Big Ben Ilhéu", chegou à Florianópolis em 1911 e é um dos destaques do vão central do centenário prédio. Inicialmente instalado na rua João Pinto, era um apetrecho de grande utilidade para a multinacional inglesa Western Telegraph. Na década de 1970, quando o governo brasileiro nacionalizou as telecomunicações, criando a EMBRATEL e fechando os escritórios da empresa no país, alguém lembrou que o velho relógio combinaria com os ares do Mercado Público e doou-o à municipalidade em 1975 (MANEZINHO [...], 1991, p. 10). Desde então, o relógio está presente no prédio do Mercado, como se estivesse mostrando que, apesar de o tempo passar, o passado e o futuro estão presentes naquele local.

Ao sentar-se em uma das mesas do vão central, olhar para o relógio e para as paredes e frequentadores do Mercado e, ao mesmo tempo, como historiadores, analisarmos as diversas fontes ligadas à sua história, podemos perceber as diversas expectativas ali concretizadas ou não. Analisando essas expectativas que se tornam passadas, as experiências ficam ao alcance dos nossos olhos e das nossas possibilidades de estudo. Como o Mercado foi testemunha, coadjuvante ou ator principal em diversos momentos marcantes da história da cidade, busco a perspectiva de Reinhart Koselleck (1923–2006) para afirmar que ele pode ser a materialização de um "espaço de experiência" e de um "horizonte de expectativa", que são

> [...] categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. Com isso, porém, ainda nada dissemos sobre uma história concreta — passada, presente ou futuro (Koselleck, 2006, p. 306).

A sensação é que dentro do Mercado todos esses tempos parecem estar presentes. E não falo apenas da estrutura física, mas das pessoas que ali circulam, dos produtos que são comercializados e até mesmo das novas expectativas criadas para o futuro baseadas nas experiências do passado. Sendo assim,

> [...] tem sentido se dizer que a experiência proveniente do passado é espacial, porque ela se aglomera para formar um todo em que muitos estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja referência a um antes e um depois (Koselleck, 2006, p. 311).

As várias camadas temporais do Mercado são uma fonte inestimável para o estudo da história da cidade e da construção do conhecimento histórico nos estudantes. No prédio, é possível o encontro de diferentes temporalidades e discursos nos seus contornos e pinturas, mas também no estudo de suas fontes, de seus frequentadores e trabalhadores, e daqueles que sempre estiveram lá, mas foram apagados em nome da construção de uma nova cidade emoldurada ao sabor de grandes interesses econômicos. É como se os corredores e o vão central do Mercado formassem um microcosmo dentro de Florianópolis, contendo os diversos grupos econômicos e sociais que a formam e contando pontos diversos de sua História.

Em minha pesquisa, busco compreender a edificação dentro de um contexto histórico de transformações sociais e urbanas. Com o propósito de identificar múltiplas experiências e sociabilidades que poderão ser utilizadas para o Ensino de História, desenvolvi uma proposta de Ensino de História do Mercado que contempla diferentes narrativas a partir dos pressupostos da Educação Patrimonial, oferecendo a possibilidade de estudar a História em diferentes temporalidades, utilizando e/ou provocando diferentes memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mercado Público Municipal de Florianópolis é um marco dentro da história da cidade. A presença do prédio é uma constante dentro dos projetos idealizados para a capital do estado de Santa Catarina. Desde as primeiras barraquinhas, o espaço tem sido motivo de enfrentamentos entre os diversos grupos políticos, econômicos e sociais da cidade.

O prédio é um ponto de enfrentamento de ideias que buscavam e buscam um novo amanhã para a capital do estado de Santa Catarina. Ideias ligadas ao saneamento e à realocação de parte da população, assim como ao abastecimento e à exploração econômica, à remodelação urbanística e à exploração turística. É também um espaço de trabalho e de múltiplas sociabilidades, por meio do qual é possível abordar diferentes grupos sociais.

A visão passiva de contemplação, tão vendida aos turistas e explorada na mídia e na historiografia tradicional, colabora para que os estudantes e o público em geral vejam um Mercado como um espaço branco, elitizado e democrático. No entanto, busquei trabalhar esse marco urbano como um guia para levar ao reconhecimento de outros grupos sociais, de diferentes usos e de outras temporalidades que não podem ser esquecidas e, ao mesmo tempo, possibilitar a criação de mecanismos para que os estudantes e a população em geral construam conhecimentos acerca do espaço, reconhecendo as suas transformações e os seus diferentes sujeitos e práticas sociais e culturais.

No trabalho diário com o Ensino de História, busco analisar fontes diversas para levar aos alunos os desacertos e às histórias de vida das figuras consideradas históricas. Penso que o interesse pela História pode ser maior quando a compreensão desses temas ocorre por meio de práticas e construções cotidianas. A partir daí, tento ajudar a desenvolver a reflexão sobre os fatores que levam a uma série de práticas presentes atualmente. Procuro, portanto, trabalhar a análise crítica das questões relacionadas à Memória e ao Patrimônio Cultural, incentivando os educandos a buscarem formas diferentes de entender conceitos e perceber que eles são construídos historicamente.

A construção de uma proposta de Ensino de História dentro do Mercado Público de Florianópolis passou por essas reflexões. Acreditei ser possível um jeito diferente de fazer Educação Patrimonial no Ensino de História. Utilizar o Mercado como documento e não como monumento, e fazer uso de tecnologias e do entendimento que temos em mãos alunos que crescem, acumulam memórias e raciocinam dentro de um mundo digitalizado era o ponto

central da minha proposta. Não tinha o objetivo de produzir cartilhas ou ensinar os colegas a trabalharem com o Mercado Público e com a Educação Patrimonial em geral.

O Mercado e suas diversas fontes, portanto, tornaram-se referências para os estudantes experenciarem sensações diferentes daquelas que vivem em seu cotidiano ou ao circular no local, compreendendo os usos do mercado à época da sua construção e atualmente, e vendo esse espaço como local de trabalho, abastecimento e comércio, e também como local onde diferentes sujeitos convivem e entram em conflito. Além de permitir compreender as transformações que ocorreram no Mercado e relacioná-las com as mudanças na própria cidade e seus processos de modernização, higienização e exclusão.

É como se o prédio estivesse mostrando que, apesar de o tempo passar, o passado e o futuro estão presentes, oferecendo inúmeras oportunidades de levar o estudante à desaceleração do seu ritmo e à reflexão sobre o que está à sua volta. Os fazeres e saberes presentes (ou ausentes) no Mercado, através das camadas de História ali presentes, possibilitam ao estudante sair de seu "presentismo constante" e passar a olhar com mais atenção para o "banal, o detalhe, o instante, como possibilidade inquirir os muitos tempos que por ali se apresentam ou que se colocam de maneira ausente. Através dessa leitura minuciosa se abre a possibilidade para se perceber uma condição pretérita" (Miranda; Medeiros; Almeida, 2016, p. 108).

O trabalho com as fontes históricas, por meio do paradigma indiciário, traz consigo uma proposta de Ensino de História a partir dos princípios de uma educação sensível ou para o desenvolvimento das sensibilidades. Com isso, mobiliza diferentes estratégias para pensar um Ensino de História comprometido não apenas com o conteúdo, mas também com as experiências sensoriais, estéticas, políticas e procedimentais a partir de múltiplos exercícios de compreensão do pensamento histórico.

Buscando sair do Mercado vendido pela grande mídia e tão pesquisado por mim nesses 30 anos[3], para transformá-lo em uma ferramenta para desenvolver o Ensino de História, pensava em evitar uma pesquisa historiográfica sobre o Mercado e partir para uma dissertação apenas sobre o Ensino de História. Mas, ao longo do tempo, fui percebendo que toda a minha pesquisa e vivência estavam me levando para uma dissertação que mesclava esses dois pontos, pois a Educação Patrimonial como interpretação e questionamento do passado necessita da pesquisa histórica.

[3] O meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em História com o título de *Pontos para a História do Mercado Público Municipal de Florianópolis* (Silva, 1991) foi adaptado e publicado em 1996, em conjunto com a Associação dos Comerciantes e Varejistas do Mercado Público (ACOVEMAPUF). A obra *A descoberta do Mercado Público* (Silva, 1996) tornou-se uma das principais referências sobre os dados gerais acerca da história do prédio.

Segundo o geógrafo humanista sino-americano Yi Fu Tuan (1983), entender um lugar é algo que está ligado à sua significação dentro de determinadas temporalidades. Segundo ele, para sentir um lugar todos os sentidos e todo o corpo humano trabalham, levando a uma transformação de determinado espaço em um lugar conhecido e sentimentalizado. O entendimento e a experiência do Mercado estão intrinsecamente ligados à transformação do espaço físico em um local familiar e emocionalmente significativo por meio da vivência e da construção de um senso de identidade com o ambiente.

Nesse sentido, o trabalho do professor é fundamental para a compreensão do processo de patrimonialização e dos diversos elementos simbólicos e identitários nele contidos. Desse modo, a mediação pedagógica deve caminhar para a inclusão do patrimônio oficializado na vida das pessoas, e para que isso faça sentido, deve ser percebido no cotidiano do estudante, e espaços como o Mercado Público, que concentra os vários setores da população, são fundamentais nesse processo.

Creio que o percurso proporciona aos estudantes e professores uma forma de trabalhar a patrimonialização sem maiores formalidades e com a naturalização que sempre defendo em minhas saídas de estudo. O ato de deixar a escola e aprender nas ruas, nos museus e no Mercado é algo que precisa ser feito de forma naturalizada. O percurso dá essa possibilidade, já que pode ser acompanhado pelo aparelho eletrônico, sempre presente nas mãos do "estudante-zappeur" de hoje. Da mesma forma, o "estudante-flâneur" também fica à vontade, seguindo uma rota pré-estabelecida, mas que pode ser rompida a qualquer momento, de acordo com os estímulos que vão surgindo. Levar o estudante, através do acesso aos QR Codes espalhados pelo prédio, a se perder temporal e geograficamente nos diversos caminhos do Mercado; a fazer questionamentos e, talvez, com o passar do tempo, tornar-se mais um a ser analisado dentro do contexto do Mercado; a direcioná-lo para as banalidades do Mercado que já foram novidades em outros tempos.

Espero assim poder contribuir com os professores e alunos da Educação Básica para a construção de um saber coletivo sem imposições e atendendo às particularidades de cada um. Espero também contribuir com a pesquisa histórica, já que o material apresenta e oferece uma série de fontes e caminhos para a pesquisa de vários outros aspectos do Mercado Público Municipal de Florianópolis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). **Memória e patrimônio:** ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BASTOS, Marco Toledo de Assis. **A epifania digital dos chats** – escritura e subjetivação cibercultural. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BASTOS, Marco Toledo de Assis. Flâneur, blasé, zappeur: variações sobre o tema do indivíduo. **E-Compós**, v. 10, 2007. DOI: https://doi.org/10.30962/ec.200. Disponível em: https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/200/201. Acesso em: 9 jun. 2025.

BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo.** 2. ed. Tradução: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas, v. 3.

ESCAMAS DO TEMPO. 2025. Disponível em: https://historiamercadopublico.com.br/. Acesso em: 12 jun. 2025.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Educação patrimonial no ensino de História: reconhecer, valorizar e reparar. **Palavras ABEHrtas**, n. 4, out. 2021. Disponível em: https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/38/27. Acesso em: 14 jun. 2025.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PASSAMAI, Zita Rosane. Educação Patrimonial: Percursos, concepções e apropriações**. Mouseion Revista Eletrônica Unilassale**, Canoas, n. 19, 2014.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras 1989.

GONÇALVES, José Reginaldo. Os museus e a cidades. *In:* ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). **Memória e patrimônio:** ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

MANEZINHO adotivo faz 80 anos. **O Estado**, Florianópolis, 14 jul. 1991, p. 10.

MESQUITA, Ricardo Moreira de. **Mercado:** do mané ao turista. Florianópolis. Ed. do Autor, 2002.

MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro. **Cidade, Memória e Educação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SILVA, Nivaldo Jorge da. **A descoberta do Mercado Público.** Florianópolis: CorGraphic, 1996.

SILVA, Nivaldo Jorge da. **Pontos para a História do Mercado Público Municipal de Florianópolis.** 1991. TCC (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

SILVA, Nivaldo Jorge da. **Escamas do tempo - do *flâneur* ao *zappeur*:** uma proposta de Ensino de História com o Mercado Público de Florianópolis – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In:* TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel Oliveira. **Educação patrimonial:** políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático 5. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 38-48.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

AS FONTES NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO: MÚLTIPLOS OLHARES E DIVERSAS PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

ARQUIVANDO SABERES: ARQUIVOS PÚBLICOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO, APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Rodrigo Goulart de Borba[1]

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o ensino de História tem passado por significativas transformações, impulsionadas por debates teóricos que questionam os limites da transmissão de conteúdos e pela emergência de abordagens que valorizam a construção do pensamento histórico por meio da experiência, da investigação e da sensibilidade. Nesse contexto, o uso de arquivos públicos online em sala de aula surge como uma alternativa promissora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de mobilizar não apenas o conhecimento histórico, mas também a subjetividade e a memória dos estudantes.

A proposta de integrar arquivos públicos online ao ensino não se limita à exploração de documentos como ilustrações de conteúdos já definidos. Trata-se de reconhecer esses espaços como lugares de aprendizagem (Ellsworth, 2005), nos quais o contato direto com fontes históricas possibilita aos estudantes vivenciarem o passado de forma significativa e sensível. Essa vivência tensiona a linearidade das narrativas escolares e propõe a construção de uma consciência histórica mais autônoma, na medida em que promove deslocamentos subjetivos e amplia a capacidade dos sujeitos de atribuírem sentido às suas experiências no tempo (Rüsen, 2001).

Entretanto, a prática ainda é pouco explorada no cotidiano escolar. Em 2024, ao realizarmos um levantamento inicial para este estudo nas bases de dados CAPES e SciELO constatou-se que o uso de arquivos públicos no ensino de História é tema raramente abordado, sendo mais comum encontrar estudos voltados à gestão documental ou à história da educação

[1] Professor da rede pública do Paraná. Membro do grupo de pesquisa ‘Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH - UFPR’. E-mail: fusca.ween@gmail.com

institucional do que ao uso efetivo da pesquisa em arquivos públicos nas práticas de ensino e aprendizagem. Os principais temas encontrados dizem respeito a: Arquivos escolares e secretarias; gestão de documentos; práticas de ensino; práticas pedagógicas ao longo da história; história da educação e de instituições de ensino; educação patrimonial; políticas públicas da educação; preservação de documentos; memoriais de formação de professores; currículos e livro didático.

Essa lacuna revela tanto a urgência quanto a relevância de pesquisas que investigam o potencial pedagógico dos arquivos enquanto instrumentos de formação crítica e espaços de experimentação histórica. É nesse horizonte que se inscreve o presente estudo, que tem como objetivo principal investigar de quais maneiras o uso pedagógico de arquivos públicos online pode contribuir para o desenvolvimento de novas práticas de ensino e aprendizagem de História. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base no plano quadripolar de investigação apresentado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), ampliado por um quinto polo, o da práxis social, conforme proposto por Maria Auxiliadora Schmidt e Marília Gago no campo da Educação Histórica (2021). Esse arcabouço metodológico possibilita compreender a pesquisa como prática reflexiva do professor-pesquisador em diálogo com a realidade escolar.

Partindo da ideia de que a aprendizagem histórica não ocorre apenas no plano cognitivo ou discursivo, mas também no sensível, no vivido e na subjetividade dos sujeitos, esta pesquisa busca não apenas compreender o papel dos arquivos no processo educativo, mas também construir possibilidades de ação docente transformadora, com base na articulação entre teoria, prática e experiência.

REFERENCIAL TEÓRICO

Consciência histórica e subjetividade no ensino de história

A noção de consciência histórica, conforme desenvolvida por Jörn Rüsen (2001), refere-se à capacidade humana de dar sentido às experiências humanas sofridas ao longo do tempo, compreendendo o presente à luz do passado e projetando expectativas para o futuro. No contexto educativo, essa consciência se expressa como um saber temporal que transcende a mera memorização de fatos históricos e promove a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente suas experiências no tempo.

O desenvolvimento da consciência histórica não ocorre apenas em nível cognitivo. A

aprendizagem histórica envolve dimensões sensíveis, afetivas e subjetivas (Rüsen 2001). Como argumenta Elizabeth Ellsworth (2005), a pedagogia deve ser entendida como uma experiência que mobiliza a "auto aprendizagem", o sujeito, em constante formação, emerge do próprio processo de aprendizagem e da resposta às relações mantidas com a sociedade, os espaços e ainda, aos afetos que o atravessam. Nesse sentido, a formação histórica implica uma transformação não apenas do conhecimento, mas da própria identidade do sujeito.

O ensino de História, portanto, precisa superar a concepção de que aprender história é apenas absorver narrativas legitimadas. Trata-se de ativar o pensamento histórico por meio de experiências que coloquem o estudante em relação com vestígios do passado e, ao mesmo tempo, com sua própria subjetividade. Essa abordagem desafia os modelos tradicionais e convida à criação de práticas educativas que respeitem a complexidade da formação humana.

Arquivos públicos online como lugares de aprendizagem

A proposta de considerar os arquivos públicos online como lugares de aprendizagem se ancora na concepção de Ellsworth (2005), que define esses espaços como ambientes capazes de provocar experiências singulares, imprevisíveis e transformadoras. Ao acessar documentos, imagens e objetos que carregam a materialidade do passado, os estudantes não apenas aprendem história, mas vivenciam o tempo histórico em sua dimensão sensorial, afetiva e reflexiva.

Esses espaços não são neutros nem passivos, eles operam como agentes co-formadores da experiência educativa. O contato com as fontes estimula deslocamentos identitários e ativa formas de relação com o passado que desafiam o ensino baseado na exposição linear e discursiva de conteúdo. Os arquivos deixam de ser meros depósitos de documentos e se tornam territórios formativos nos quais o estudante se afeta, interpreta e se reinventa.

Nesse cenário, os arquivos adquirem uma dupla função: técnica e formativa. São, ao mesmo tempo, fontes para análise e ambientes pedagógicos anômalos, nos quais a aprendizagem excede os limites da linguagem e da cognição racional, incorporando o corpo e as sensações como partes do processo formativo.

O papel do professor e a mediação investigativa das fontes

A presença do professor no processo de aprendizagem histórica é mediadora e transformadora. Segundo Paulo Freire (1996), o docente deve ser compreendido como sujeito

ético, capaz de fomentar a curiosidade epistemológica nos estudantes por meio da problematização da realidade e do diálogo com o passado. Ao trabalhar com fontes históricas em sala de aula, o professor rompe com práticas expositivas e estimula os alunos a construírem suas próprias interpretações.

Para Freire, não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Essa perspectiva se articula com a ideia de investigação histórica escolar proposta pelas pesquisadoras Ashby (2006) e Cooper (2006), que defendem a centralidade da pesquisa com fontes no desenvolvimento de habilidades interpretativas e do pensamento crítico nos alunos. A análise de documentos, muitas vezes incompletos, contraditórios e ambíguos, convida os estudantes a elaborarem hipóteses, confrontarem narrativas e compreenderem a historicidade dos discursos.

Esse processo exige a construção de mediações pedagógicas e energéticas. Trabalhar com arquivos online em sala de aula requer mais do que apresentar documentos, exige preparar o estudante para o enfrentamento das lacunas, dos silêncios e das ambiguidades do passado. Trata-se de formar sujeitos capazes de problematizar a História, compreendendo-a como uma construção permeada por disputas e diferentes interpretações.

METODOLOGIA

A presente pesquisa está ancorada no campo da investigação qualitativa, por compreender que as práticas educativas são atravessadas por significados simbólicos, afetivos e históricos que não podem ser reduzidos à mensuração estatística. Essa abordagem permite acessar a complexidade da relação entre sujeitos, saberes e espaços, especialmente no contexto escolar. Para organizar os procedimentos de investigação, adota-se o plano quadripolar de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), composto pelos polos epistemológico, teórico, técnico e morfológico, ao qual se acrescenta o polo da práxis social, como forma de integrar a experiência docente à construção do conhecimento.

Polo epistemológico

O polo epistemológico refere-se à construção do objeto de pesquisa e às rupturas com o senso comum que tornam possível a sua formulação científica. Nesta investigação, o objeto é delimitado pela pergunta: De que maneira o uso pedagógico de arquivos públicos online pode contribuir para a construção de práticas inovadoras no ensino de História? Tal formulação parte

do reconhecimento da lacuna existente entre a prática profissional do historiador e as práticas docentes desenvolvidas no espaço escolar.

A perspectiva epistemológica adotada é o paradigma interpretativo, que entende o conhecimento como resultado de significações construídas na interação entre os sujeitos e o mundo. Também dialoga com o estruturalismo metodológico de Lloyd (1995), ao compreender que as ações educativas ocorrem na interseção entre estruturas sociais (como o currículo e a instituição escolar) e a agência dos sujeitos (professores e estudantes). Assim, a realidade é concebida como algo construído e dinâmico, e não como dado objetivo e imutável.

Polo teórico

O polo teórico organiza os referenciais conceituais que fundamentam a análise. A pesquisa inscreve-se no campo da Educação Histórica, compreendendo que o ensino de História deve promover a formação de uma consciência histórica capaz de atribuir sentido à experiência humana no tempo (Rüsen, 2001). Essa formação não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve a construção de um saber temporal que articula memória, identidade e narrativa.

Além disso, recorre-se aos lugares anômalos de aprendizagem proposta por Elizabeth Ellsworth (2005), que reconhece o papel do corpo, do espaço e da sensação na formação do sujeito que aprende. Essa teoria contribui para a compreensão dos arquivos públicos online como lugares de aprendizagem capazes de provocar experiências formativas que ultrapassam a racionalidade discursiva.

Por fim, o pensamento de Paulo Freire (1996) sustenta a dimensão ética e dialógica da proposta, reconhecendo o professor como sujeito produtor de conhecimento, cuja prática deve ser investigativa, crítica e comprometida com a autonomia dos estudantes.

Polo técnico

O polo técnico refere-se às estratégias utilizadas para produzir os dados empíricos. A pesquisa está sendo organizada em duas frentes metodológicas. Aqui serão utilizados os modelos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), com ênfase para a construção coletiva de propostas de ensino com base em documentos de arquivos públicos online. Essa abordagem pressupõe o envolvimento dos sujeitos investigados como coautores do processo e visa à transformação da prática a partir da própria prática.

Com os estudantes serão utilizados questionários escritos para captar suas percepções sobre o uso de fontes históricas em sala de aula. As atividades propostas serão baseadas em estratégias de leitura e interpretação de documentos históricos, inspiradas nas orientações de Henri Moniot (1993) para o ensino por meio de fontes primárias. Especula-se que o cruzamento desses dados possa permitir compreender tanto as possibilidades quanto os obstáculos enfrentados por professores e alunos no uso didático dos arquivos públicos online.

Polo morfológico

O polo morfológico diz respeito à forma como os dados são organizados, analisados e apresentados. Para esta pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo (Franco, 2005), por sua capacidade de interpretar os significados presentes nas falas, registros e práticas observadas, com base em categorias construídas teoricamente e emergentes do próprio material.

A análise será orientada pelas seguintes perguntas: Que sentidos os estudantes atribuem ao uso de arquivos públicos online em sala de aula? Quais deslocamentos de interpretação da realidade e concepção de mundo ocorrem durante a pesquisa-ação? Como os estudantes respondem ao trabalho com documentos históricos? Essas questões permitirão observar padrões, tensões, resistências e as diversas interações nos modos de ensinar e aprender História a partir de fontes documentais e digitais.

Polo da praxis social

Acrescido ao plano de Lessard-Hébert, o polo da práxis social, proposto por Schmidt e Gago (2021), compreende o envolvimento do pesquisador como sujeito implicado na realidade que investiga. Aqui, a produção do conhecimento não se dá à distância, mas por meio de uma prática situada, ética e comprometida com a transformação do cotidiano escolar.

Apresento-me, assim, como professor-pesquisador, que busca compreender e ressignificar sua própria prática docente diante das demandas da escola pública e dos desafios do ensino de História. Essa dimensão é essencial para que a pesquisa não se limite a uma descrição externa dos fenômenos, mas contribua de forma efetiva para a reinvenção das práticas pedagógicas, a partir de dentro da escola, com seus limites e potências.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta etapa do trabalho, é importante ressaltar que a pesquisa empírica ainda não foi realizada. A presente investigação encontra-se em fase de planejamento metodológico, fundamentação teórica e delineamento dos instrumentos de coleta de dados. Ainda assim, com base no referencial adotado e na construção do objeto, é possível apontar hipóteses interpretativas e proposições que orientam o desenvolvimento futuro do estudo.

A partir do cruzamento entre a literatura sobre Educação Histórica, as experiências relatadas por outros pesquisadores e os fundamentos do plano quadripolar, delineiam-se três eixos que orientam a análise futura dos dados: 1) deslocamentos de prática docente, 2) recepção estudantil às fontes históricas, e 3) sentidos atribuídos ao arquivo como lugar de aprendizagem.

Possíveis deslocamentos nas práticas docentes

Com base nos pressupostos da pesquisa-ação e nas reflexões já produzidas em experiências correlatas, supõe-se que o envolvimento dos estudantes em propostas formativas que articulem teoria, prática e reflexão possa promover deslocamentos significativos nas práticas pedagógicas tradicionais. Espera-se que os estudantes, ao dialogarem com documentos digitais e refletirem coletivamente sobre seu uso, possam ampliar sua compreensão sobre o papel das fontes históricas em sua formação no que concerne à passagem do tempo e as transformações que levaram à construção do mundo atual.

A hipótese é que esse processo possa não apenas enriquecer os repertórios didáticos dos professores, mas também contribuir para uma compreensão mais crítica e autônoma de seu próprio fazer docente, conforme sugere o quinto polo da práxis social ao inserir o professor como sujeito produtor de conhecimento.

A experiência estudantil com as fontes: hipóteses e expectativas

A literatura consultada (Ashby, 2006; Cooper, 2006; Moniot, 1993) indica que o uso de fontes históricas em sala de aula costuma provocar reações de curiosidade, engajamento e surpresa nos estudantes, mas também desafios interpretativos e dificuldades de compreensão contextual nos mesmos. Com base nesses estudos, parte-se da hipótese de que o contato com documentos de arquivos públicos online pode representar uma oportunidade formativa

significativa, desde que mediado por estratégias pedagógicas adequadas.

As atividades planejadas para a etapa empírica da pesquisa buscarão explorar justamente essa tensão entre o estranhamento inicial e a familiarização gradual com o trabalho do historiador, permitindo aos alunos desenvolverem competências investigativas e se apropriarem das fontes como ferramentas para a construção de seu autoconhecimento.

Os arquivos como espaço formativo: proposições teóricas

Mesmo antes da aplicação da pesquisa empírica, a análise teórica já permite afirmar que os arquivos públicos possuem potencial para se constituírem como lugares de aprendizagem, nos termos de Elizabeth Ellsworth (2005). Sua materialidade, seu silêncio e sua temporalidade acumulada os tornam ambientes propícios à emergência da "auto aprendizagem", especialmente quando ativados por práticas pedagógicas sensíveis e dialógicas.

A hipótese central é que, ao frequentar ou interagir com arquivos, mesmo que digitalmente, os estudantes possam vivenciar experiências formativas que desestabilizam o ensino tradicional, abrindo espaço para uma aprendizagem significativa, mobilizando o espaço virtual e sua estética ao sensível e ao afetivo. O desafio será investigar, na prática, como essas experiências se configuram no cotidiano escolar e de que forma afetam o modo como os sujeitos compreendem o passado, a si mesmos e o mundo.

Esta seção, portanto, antecipa e estrutura o olhar analítico que será lançado sobre os dados futuros. As interpretações aqui apresentadas não se baseiam ainda em evidências empíricas, mas em proposições teóricas e hipóteses de trabalho que orientarão a próxima fase da pesquisa, a ser realizada com estudantes da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os fundamentos teóricos, metodológicos e as hipóteses iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento que busca investigar de que maneira o uso pedagógico de arquivos públicos online pode contribuir para a criação de novas práticas de ensino e aprendizagem de História. Inscrita no campo da Educação Histórica e orientada por uma abordagem qualitativa, a pesquisa articula os quatro polos do plano quadripolar: epistemológico, teórico, técnico, morfológico, acrescidos do polo da práxis social como estrutura organizadora da investigação.

A escolha pelos arquivos públicos online como objeto central da pesquisa não é aleatória. Parte-se do reconhecimento de seu potencial enquanto lugares de aprendizagem histórica, capazes de mobilizar a consciência histórica dos estudantes não apenas no plano cognitivo, mas também no sensível, no estético e no ético. A pedagogia aqui proposta considera a formação como experiência viva, em que corpo, linguagem, espaço e tempo se entrelaçam na construção da "auto aprendizagem" (Ellsworth, 2005).

No entanto, como demonstrado ao longo do texto, a pesquisa empírica ainda não foi realizada. O que se apresenta até o momento é a consolidação de um percurso investigativo fundamentado em autores e referenciais que sustentam a relevância da proposta. As categorias analíticas delineadas até aqui e seus deslocamentos na prática docente, recepção estudantil às fontes históricas e sentidos atribuídos aos arquivos, surgem como hipóteses de trabalho, a serem aprofundadas com a aplicação dos instrumentos e a análise dos dados.

Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir com o debate sobre o ensino de História, propondo caminhos concretos para o uso de arquivos online em sala de aula como instrumento de formação crítica, sensível e reflexiva. Ao integrar teoria e prática e ao reconhecer o professor como sujeito da práxis, este estudo almeja colaborar para a uma ressignificação das práticas pedagógicas atuais nas escolas públicas, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Como encaminhamento, a próxima etapa da pesquisa será a realização do trabalho de campo, com a aplicação de questionários com os estudantes. O objetivo será compreender, a partir da prática, quais sentidos emergem do encontro entre os sujeitos escolares e os arquivos públicos online e como esses encontros podem reconfigurar o ensino de História em direção a uma pedagogia mais democrática, investigativa e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvimento de um conceito de consciência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais e singulares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, p. 151–170, Editora UFPR, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5542/4056>. [Acesso em: 19 jan. 2026].

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, p. 171–190, Editora UFPR, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5542/4056>. [Acesso em: 19 jan. 2026].

ELLSWORTH, Elizabeth. **Lugares de aprendizagem: mídia, arquitetura e pedagogia**. Nova York: Routler Taylor & Francis Group, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.
FRANCO, Maria Laura P. A. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.
LESSARD-HÉBERT, Max; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérard. **A pesquisa qualitativa: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
LLOYD, Christopher. O estruturismo e a teoria da história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1995. p. 207–229.
MONIOT, Henri. **Ensinar história hoje**. São Paulo: Contexto, 1993.
RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas de consciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

LINHAS DE CRÉDITO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: COMO OS ESTUDOS HISTÓRICOS A RESPEITO DAS LINHAS DE CRÉDITO NO BRASIL PODEM AUXILIAR NA MELHOR GESTÃO DA VIDA FINANCEIRA DOS ESTUDANTES?

Fernanda Santos de Jesus[1]

INTRODUÇÃO

Quantas vezes somos atraídos por promoções ou ofertas de compra no nosso dia a dia sem nos darmos conta dessa ação? Quantas vezes por semana somos levados a obter algum produto ou serviço terceirizado sem a noção plena dessa atitude? Quantas vezes somos "motivados" a consumir alguma marca ou estilo estético a fim de atender um padrão ou modismo preestabelecido pela sociedade? A questão é que no mundo hiperconectado no qual vivemos, o apelo ao comercial, estético e culturalmente imposto ressalta as inúmeras formas de sedução da mercadoria sobre nós e nem sempre são acompanhadas do nosso crivo reflexivo sobre essas atitudes. A impulsividade das compras, ausência de uma reflexão mais aprofundada a respeito da concreta necessidade daquele produto/objeto ou ainda o contexto econômico desfavorável às famílias de baixa e média classe tem levado ao grande endividamento das pessoas no Brasil.

Em 1992 uma propaganda de marketing fez grande sucesso entre adultos e crianças com um apelo singelo ao consumo: "compre batom, compre batom"[2]. A intenção clara da marca comercial poderia parecer algo comum e até engraçado, contudo transparece a essência da cultura da mídia implantada ao longo dos anos em diversos países por meio das redes de comunicação. O conceito defendido por Douglas Kellner (2001) em seu livro "Cultura da Mídia" explica como a opinião, escolha, desejo, identidade passam muitas vezes pela influência

[1] Mestranda do ProfHistória- UNEB; nandajesus33@gmail.com; Professora da rede estadual e privada da Bahia.
[2] A fonte da propaganda pode ser vista no canal do Youtube, no link: https://www.youtube.com/watch?v=fzKKpUwJ2Fw

dos meios de comunicação:

> O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem, mulher, bem-sucedido, fracassado, poderoso, impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de "nós" e "eles". Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral (Kellner, 2001,p.09).

O diálogo com o autor permite analisar não só essa, mas inúmeras outras "estratégias de marketing" que buscam incentivar os indivíduos a consumirem os produtos divulgados. Tais apelos comerciais desconsideram as condições econômicas de seus espectadores, buscando o maior alcance na sua rede de divulgação. Por ora, não é possível examinar com mais detalhes as características, limites e possibilidades do marketing. A intenção deste texto não é desvincular o consumo ou abominá-lo, mas sim estimular a reflexão a respeito das práticas econômicas, a fim de evitar endividamentos ou aquisições que podem gerar situações inoportunas.

Pesquisas recentes sobre a sociedade brasileira contemporânea destacam a expansão do crédito formal e seu impacto no padrão de consumo das classes populares. Camila Batistella, na sua monografia sobre "Consumo e endividamento na classe média brasileira no início do século XXI" defendida em 2014, observa que o crédito acessível incorporou amplamente as famílias ao mercado de consumo. Ela nota que:

> Atualmente é comum encontrar pessoas endividadas, já que vivemos em uma sociedade consumista e com fácil acesso ao crédito. O endividamento passa a ser visto por uma ótica diferente, se antes causava vergonha e angústia à maioria das pessoas, hoje podemos encontrar até mesmo a situação oposta, pessoas que chegam a se vangloriar do alto volume de dívidas, já que adquiriram algum patrimônio por meio dessas. A existência de benevolência no que diz respeito à renegociação de dívidas em alguns casos, já que para o credor é melhor receber parte do montante da dívida do que correr o risco de não receber nada; o nome sujo que vigora por cinco anos, sendo automaticamente limpo depois disso; a morosidade da Justiça para fazer pagar o devedor e a corrente aceitação social da inadimplência, são alguns exemplos que fazem com que se enxergue o endividamento como algo comum na atualidade (Batistella, 2014,p. 58).

A observação da autora sobre o endividamento "se antes causava vergonha e angústia à maioria das pessoas" é justificada na historiografia brasileira, situação tratada pelo historiador Oliveira Vianna (apud Carrara, 2019) que ressaltou a importância da palavra empenhada e manutenção da honra, no pagamento das dívidas. Entretanto, sobre as "pessoas que chegam a se vangloriar do alto volume de dívidas", é necessário uma análise mais significativa, pois o número expressivo de brasileiros nessa situação sugere que as motivações e justificativas nem sempre são as mesmas ou ainda, podem ser divergentes ou/e excludentes. Assim como os juízos

de valor presentes em "A existência de benevolência no que diz respeito à renegociação de dívidas" e "a corrente aceitação social da inadimplência" carecem de mais estudos com a intenção de evitar novos preconceitos ou estigmas sociais.

Dados mostram que nos últimos anos o Brasil tem passado por transformações políticas, econômicas e sanitárias[3] que afetaram o poder aquisitivo dos brasileiros. Numa análise do contexto nacional nos últimos 12 meses, a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo[4] (CNC) notifica que o cartão de crédito aparece em 86,9% dos casos de famílias endividadas, enquanto o cheque especial aparece em apenas 3,9% das famílias em 2024[5]:

> O cartão de crédito mantém a liderança como a modalidade mais utilizada, mencionada por 83,3% dos endividados, mas perdeu espaço em relação à fatia de 86,4% registrada em junho do ano passado. Na direção oposta, os carnês cresceram em um ano, com uma fatia de 17,0% de menções em junho de 2025, ante 16,0% em junho de 2024 (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO, 2025)[6]

Esses não são os únicos dados sobre o grau de endividamento no país, porém para esta reflexão é preciso ressaltá-lo a fim de salientar as linhas de crédito como uma alternativa a aquisição monetária e manutenção das famílias. Devido ao caráter embrionário dessa pesquisa, no momento não é possível aprofundar as áreas ou setores de consumo onde ocorrem os maiores gastos, como saúde, alimentação, bens de serviço, pagamento de contas, entre outros.

No contexto escolar o tema educação financeira é complexo, passando por conceitos e informações errôneas, assim como pela utilização de formas de crédito, lícito e ilícito[7]. Nas diferentes faixas etárias, a noção de controle financeiro ainda é deficitária ou inexistente. Em diversos relatos fornecidos pelos estudantes, eles justificavam as compras impulsivas, ligações clandestinas de água, luz e outros serviços, assim como a utilização integral do limite do cartão de crédito, seguidas de parcelamentos e da crença na informação divulgada de forma

[3] A pandemia de COVID-19 no Brasil afetou diversas áreas econômicas com a precarização do trabalho, a queda do PIB, fechamentos de empresas de micro e pequeno porte, aumento do desemprego, além do agravamento das desigualdades sociais e acesso à educação.

[4] A Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) é a entidade sindical de grau máximo do setor terciário brasileiro e tem como objetivo principal representar e defender as atividades econômicas do comércio brasileiro, atendendo, desta forma, aos interesses nacionais. Definição presente no site: https://portaldocomercio.org.br/a-cnc/

[5] Dados informados pelo CNC e publicados na matéria da revista CNN Brasil. Disponível no link: https://www.cnnbrasil.com.br/economia/financas/proporcao-de-familias-endividadas-sobe-a-788-maior-nivel-desde-novembro-de-2022/?utm_source=chatgpt.com

[6] Dados retirados da reportagem "*CNC: endividamento das famílias sobe a 78,4% em junho"* da revista CNN Money, de 03 de julho de 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/endividamento-sobe-a-784-das-familias-em-junho-e-inadimplencia-estabiliza-em-295-diz-cnc/

[7] Formas de financiamento de crédito não reguladas pelo banco central: agiotagem, formação privada de caixa econômica compartilhada, ponto em esquema de pirâmide, entre outros.

equivocada de que, “após 05 anos, seu nome é excluído do SPC/SERASA[8]”.

DESENVOLVIMENTO

A monografia de Débora Patrícia de Souza intitulada “A importância da educação financeira infantil” defendida em 2012, menciona algumas informações e dados importantes para essa pesquisa. Primeiro, convida ao debate de suas ideias dois autores na área de educação financeira: Ricardo Humberto Rocha[9] e Cássia de D’Aquino[10]. Suas contribuições à educação financeira podem ser aplicadas em qualquer faixa etária e em todas as modalidades de ensino.[11] Na monografia citada a autora relata uma das primeiras experiências em escolas públicas[12] com os conceitos e metodologias na área de educação financeira, ressaltando que tal experiência já estava sendo realizada em instituições particulares de forma independente pelos seus responsáveis. Ou seja, no cenário educacional brasileiro era possível perceber as discrepâncias entre as preocupações educacionais voltadas para a educação financeira, as metodologias implantadas e a preocupação com o futuro dos estudantes.

Quando tratamos de iniciativas governamentais o que modifica esse cenário é a criação de dois órgãos: primeiro o ENEF (Estratégia Nacional da Educação Financeira), criado em 22 de dezembro de 2010 com a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária, contribuir para o fortalecimento da cidadania, eficiência, solidez do sistema financeiro nacional e na tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores; segundo, a criação do Conselho Nacional de Educação Financeira - CONEF - em 05 de maio de 2011 com o objetivo de promover o ENEF, traçando definições em seus planos, programas ações e coordenação de

---

[8] Informação equívoca porque a maior parte da população só tem acesso a essa parte da mensagem, levando a interpretação errônea que sua dívida foi “perdoada”. Poucas pessoas têm conhecimento sobre a ideia de um prolongamento da dívida ou venda dos débitos a empresas terceirizadas responsáveis pela negociação dos valores.

[9] Doutor em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2001. Desde 1999 atua como professor do Insper – Instituto de Ensino e Pesquisa. Consultor da ANBIMA – Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais, Consultor da FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos e INFI -Instituto Febraban de Educação, Consultor da B3 S.A, Consultor da Planejar – Associação Brasileira de Planejadores Financeiros e Consultor da Fundação Carlos Chagas. Possui 7 livros publicados. Atua na área de Finanças nos temas Finanças de Mercado, Finanças Corporativas, Gestão de Riscos e Educação Financeira.

[10] Bacharel em História e pós graduada em Ciências Políticas pela UFMG, além de especialista em educação infantil. É conhecida por seu trabalho em educação financeira, com destaque para a criação e coordenação do "Programa de Educação Financeira" em diversas escolas brasileiras e como autora de livros e artigos sobre o tema.

[11] Com as devidas adequações de linguagem, metodologia e objetivos de ensino.

[12]“Nas públicas, em 2010, o programa do governo ENEF (Estratégia Nacional de educação financeira) implementou o projeto piloto em 900 escolas públicas no Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Tocantins, Distrito Federal e Minas Gerais) em 27 mil estudantes (Site Vida e Dinheiro)”. SOUZA, Débora Patrícia de. (2012, p. 47).

execução. Outro dado importante trazido pela autora são as experiências ocorridas nas escolas públicas em 2010, acompanhadas por um especialista sênior do Banco Mundial[13] demonstrando o interesse da instituição em incluir o Brasil nas rodas de discussão e tomada de decisões no âmbito da educação financeira. Essa preocupação do governo brasileiro aliada a relevância dada por uma organização mundial a temática constata a preocupação com a questão e também a crescente necessidade de formar cidadãos mais críticos e organizados quanto às suas finanças.

Um dado mais recente refere-se a realização da - Olimpíada do Tesouro Direto de Educação Financeira - OLITEF[14] uma iniciativa nacional buscando estimular os estudantes, gestores escolares e familiares a repensarem sua relação com a educação financeira e habilidades socioeconômicas. Os objetivos da olimpíada são: Educar: Proporcionar conhecimentos sobre finanças pessoais, investimentos e economia para os alunos; Engajar: Estimular o interesse pela gestão financeira por meio de competições e atividades práticas; Empoderar: Preparar jovens para decisões financeiras responsáveis, criando uma geração consciente[15].

A olimpíada é destinada às escolas públicas e privadas de todo o Brasil que tenham alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, incluindo EJA (Educação de Jovens e Adultos). Suas provas estão estruturadas da seguinte maneira: 15 questões objetivas (testes) com cinco alternativas cada, sendo apenas uma correta. Os conteúdos abordados incluem Educação Financeira básica (8 questões), Renda Fixa (5 questões) e Renda Variável (2 questões). O tempo de realização é de 1 hora e 40 minutos. Há três níveis de provas: Nível 1 para estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; nível 2 para alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; e nível 3 para estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. No site da olimpíada são fornecidos materiais preparatórios, tanto aos estudantes quanto aos professores, assim como regulamentos das premiações e dados da prova anterior.[16] Ainda não foi possível examinar a prova de maneira detida , porém numa primeira investigação, a prova

[13] "Apesar de as diferenças não serem acentuadas, estamos felizes pelos resultados, pois o Brasil foi o País onde mais se constatou o impacto da educação financeira se comparado com os demais países que passaram por esse mesmo teste", afirmou Rogelio Marchetti, especialista sênior do Banco Mundial (Id.). SOUZA, Débora Patrícia de. (2012, p. 47)

[14] A Olimpíada do Tesouro Direto de Educação Financeira (OLITEF) é uma iniciativa nacional gratuita que busca promover o conhecimento financeiro entre alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Realizada em parceria entre o Tesouro Nacional e a B3, com apoio do MEC, a olimpíada incentiva a educação financeira desde cedo, preparando os estudantes para o futuro.Mais informações na página da olimpíada: https://www.olitef.com.br/

[15] Objetivos presentes na própria página da olimpíada.

[16] A primeira edição da olimpíada aconteceu em 2024 com apoio do Banco Central e outras instituições. Em sua página estão presentes dados referentes às notas, participação, premiação, alunos e escolas participantes em 2024. Como a edição de 2025 ocorreu em setembro deste ano, o resultado da mesma tem previsão para 30 de outubro, ainda não sendo acessível os dados da nova edição.

não traz preocupações em contextualizar os estudantes sobre as mudanças econômicas brasileiras, tão pouco situá-los historicamente dos processos ocorridos. Contudo, essa é uma observação inicial, requerendo um exame mais apurado.

Nesse horizonte de grandes transformações e preocupações didáticas-econômicas, os estudos históricos mostram-se como grande aliado ao estímulo da consciência crítica dos estudantes, aliando os conhecimentos históricos a respeito do panorama nacional de mudanças políticas, econômicas e sociais às práticas e habilidades previstas na educação financeira. Nesse quesito é possível analisar as consequências e influências das mudanças trazidas pelas trocas das moedas brasileiras, dos períodos inflacionários, influência das crises mundiais e a questão da desconfiança no sistema financeiro ocasionada pelo confisco da poupança realizada no governo do presidente Collor. A ideia de poupar não estava presente no horizonte de muitos brasileiros, assim como a preocupação em aproveitar as "promoções" tornou-se algo constante.

O cenário atual brasileiro possibilita a criação de mecanismos e estratégias financeiras que ajudem na melhoria das condições de vida e na gestão das finanças de modo a estar preparado para possíveis eventualidades econômicas, sejam de ordem privada ou pública. Nesse sentido, os estudos históricos são relevantes para refletir sobre as políticas públicas, as mudanças econômicas, as estruturas sociais, as estratégias de superação de crises e o planejamento eficaz da vida econômica dos diversos indivíduos. A ideia central é possibilitar a reflexão dos estudantes sobre a temática ao ponto de orientar sua noção de como lidar com o dinheiro, mais precisamente com a utilização do crédito. Incentivá-los a refletir sobre práticas econômicas e redefinir seus conceitos financeiros. Dessa forma, criar possibilidades de entendimento sobre as concretas concepções do uso da sua renda, evitando endividamentos ou "surpresas" no orçamento pessoal.

Para além da justificativa histórica na relevância dos estudos e aprendizagem acerca da educação financeira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentou em seu documento o conceito de "transdisciplinaridade Curricular". Tal conceito nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas relaciona-se diretamente com a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento escolar. Essa abordagem busca integrar saberes tradicionais, científicos e tecnológicos para formar cidadãos críticos.[17] No documento intitulado pelo MEC de "Guia prático para temas contemporâneos transversais na BNCC" de 2019, apresenta-se dois conceitos importantes das temáticas transdisciplinares: contemporaneidade e

[17] A conceitualização apresentada no texto para transdisciplinaridade curricular está presente na prova da Secretária da Educação do Estado da Bahia, do processo seletivo REDA, edital SEC/SUDEPE nº13/2025.

transversalidade. A contemporaneidade é descrita no documento como uma abordagem em busca da melhoria da aprendizagem:

> Ao contextualizar o que é ensinado em sala de aula juntamente com os temas contemporâneos, espera-se aumentar o interesse dos estudantes durante o processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadão. O maior objetivo dessa abordagem é que o estudante conclua a sua educação formal reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (Brasil, MEC, 2018, p.04)

Quanto à transversalidade, está definido como "um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica. Os TCTs não são de domínio exclusivo de um componente curricular, mas perpassam a todos de forma transversal e integradora" (Brasil, 2018).

A formulação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) pela BNCC é mais um indicativo da preocupação em formar cidadãos com conhecimentos holísticos, capazes de contextualizar o aprendizado, integrar conhecimentos, romper com a fragmentação dos antigos currículos e incorporar temas contemporâneos às suas vivências, dentro e fora do ambiente escolar. A base expõe esses argumentos, produz guias práticos com possíveis temas e utilização pelas diversas disciplinas, fornecendo também alguns cursos de capacitação como o Programa Educação para a Cidadania e Sustentabilidade: lançado em set/2025 (Portaria 642/2025) e Cursos Avançados no AVAMEC, ambiente virtual voltado para gestores e professores de todo país. Algumas iniciativas estaduais também podem ser vistas nesse sentido como o Programa Formacampo lançado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, com cursos online voltados a educadores do campo (gestores e professores em municípios rurais), oferecendo formação continuada e subsídios para reformular projetos pedagógicos locais, incluindo diálogo com a BNCC e as realidades regionais[18]; o programa Alfabetiza Bahia, coordenado pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, voltado à alfabetização nos primeiros anos e alinhado à BNCC, com formação continuada de professores e uso de temas transversais como saúde, etnicidade, entre outros[19]. Esses são alguns exemplos dos projetos formulados até o momento. Para maior compreensão do alcance dessas e de outras produções, se faz necessário uma análise mais detalhada e aprofundada dos dados fornecidos.

[18] Mais informações sobre o programa na página online: https://www.uesb.br/noticias/uesb-lanca-programa-de-formacao-para-professores-de-educacao-do-campo/#:~:text=Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20do%20campo,do%20campo%20nos%20munic%C3%ADpios%20atendidos

[19] Mais informações estão disponíveis no link: https://alfabetizabahia.uneb.br/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura educacional brasileira dos últimos anos demonstra a preocupação em aliar os conteúdos escolares com as realidades vivenciadas pelos estudantes. Nos diversos âmbitos sociais, essas preocupações estão refletidas de maneiras diversas e, nem sempre, elas são acompanhadas pelos interesses do mercado financeiro. Cabe aos cidadãos, cada vez mais, desenvolver o controle sobre suas práticas sociais, políticas e econômicas. Com intuito de estimular os estudantes a realizarem suas práticas financeiras com maior criticidade e responsabilidade, esse estudo histórico busca indicar alguns caminhos e refletir, junto aos mesmos, como nossas atitudes e aprendizagem histórica podem fazer diferença no nosso cotidiano. Sem promover uma disrupção entre as necessidades do mercado financeiro e as aprendizagens escolares é relevante uma confluência de ideias críticas acerca do contexto social do país, das vivências individuais e das perspectivas de futuro. Fomentar a criatividade, engajamento e comprometimento de toda comunidade escolar - gestores, professores, pais e/ou responsáveis, estudantes - na formulação de ideias, projetos, vivências e criação do projeto político pedagógico (PPP) condiz com o conceito de gestão democrática instituído na constituição brasileira. Unir interesses regionais às inquietações socioeconômicas nacionais, parece ser um passo importante na construção de uma comunidade escolar mais crítica e atuante, assim como auxiliar na formação de estudantes mais reflexivos e ativos socialmente.

O estudo aqui apresentado tem caráter embrionário, as perguntas propostas ainda não foram respondidas, assim como as metodologias previstas, não foram todas empregadas. As investigações são iniciais e as resoluções apresentadas, provisórias. Com o caminhar da pesquisa, novas informações serão adicionadas ao todo, assim como novas análises e dados. Contudo, é preciso ressaltar o potencial histórico-didático, os benefícios do conhecimento holístico e a aprendizagem escolar. Numa menção frequentemente atribuída[20] ao matemático, escultor, inventor, pintor, arquiteto, músico, entre outras habilidades, Leonardo da Vinci: “Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”. Seguindo esta premissa, aprender a gerir os recursos financeiros de maneira crítica e consciente é um processo contínuo, pois os apelos do mercado são inúmeros e multifacetados assumindo novas formas a cada dia.

[20] Não há uma obra ou citação ligada diretamente ao mesmo. Sua origem não é comprovada nos cadernos do autor. A menção a frase tem intenção de mostrar o caminho da pesquisa a ser trilhado e as contribuições que podem surgir no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTITELLA, Camila. **Consumo e endividamento na classe média brasileira no início do século XXI**. 2014. 77f. Monografia apresentada ao Departamento de Economia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Ciências Econômicas, Faculdade de Brasília, UNB, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017;

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: Orientações para o processo de implementação MEC, Brasília, content/uploads/2018/04/guia_BNC_2018_online_v7.pdf>. DF, 2018. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf > [Acesso em: 29/09/2025];

CARRARA, Angelo Alves. **O crédito no Brasil no período colonial Uma revisão historiográfica**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. Disponível em: >https://www.scielo.br/j/vh/a/tgypYNjX46WWKj4D7rxnKXD/?format=pdf&lang=pt> [Acesso em: 19/06/2025] .

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia - estudos culturais:** Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno/ Douglas Kellner; tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru,SP:EDUSC, 2001;

SOUZA, Débora Patrícia De. **A importância da educação financeira infantil.** 2012. 52f. Monografia apresentada ao curso de Ciências Contábeis, da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, do Centro Universitário Newton Paiva, como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Ciências Contábeis. Faculdade de Ciências Sociais aplicada, Curso de Ciências Contábeis, Belo Horizonte, 2012.

MEMÓRIAS NEGRAS EM JORNAIS ESCOLARES CATARINENSES DA DÉCADA DE 1940

Karla Andrezza Vieira[1]

INTRODUÇÃO

Escrever é uma maneira de sangrar
(Evaristo, 2019)

A poética da escrevivência, tramada por Conceição Evaristo, invade, por assim dizer, essa narrativa. Como um corpo negro que teima em resistir, academicamente inclusive, proponho olhares para as memórias e histórias que dizem respeito à minha comunidade. Eis o primeiro ato de sangrar. O segundo, como professora de História da Educação Básica que sou, consiste em problematizar frequentemente, em atitude diária, as redes e as teias que circundam o chão da escola, da sala de aula. Nunca as abandonei! Como historiadora, assumo as dores e os anseios por tecer um horizonte pós a defesa de uma tese[2]. Vislumbro, no agora, problematizar os jornais escolares catarinenses da década de 1940 em interface às discussões raciais. E, aqui, uma forma de sangrar e de fazer-me sentir por outros caminhos, outras temporalidades, novos objetos e novas fontes de pesquisa.

Um imperativo desafio conforma a paisagem desse trabalho. Trata-se de um registro um pouco embrionário, com análises ainda parciais, resultantes dos primeiros contatos com a

[1] Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e doutorado no Programa de Pós-graduação em História pela mesma universidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas (CNPq/UDESC), vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH/UDESC). É professora efetiva no âmbito do Ensino Fundamental e Médio da Escola de Educação Básica Dom Jaime de Barros Câmara (SED/SC). No presente, realiza estágio pós-doutoral no ProfHistória com bolsa PROEPED/UDESC. E-mail: karlaandrezzavieira@gmail.com.
[2] Trata-se da tese submetida ao título *Passados que não passam: Racismo no ensino de História e a Lei nº 10.639/03 em escolas estaduais catarinenses (2003-2021).* (Vieira, 2022)

documentação. Confluente a minha inserção no estágio pós-doutoral em agosto deste ano, o objetivo desse texto consiste em socializar as investigações realizadas até o presente. Esse estudo faz parte de um conjunto maior de observação e filia-se ao projeto *Jornais escolares como culturas de memória: vestígios de presentes passados entre práticas culturais e políticas*, vinculado ao Laboratório de Ensino de História da UDESC (LEH), coordenado pela Professora Doutora Cristiani Bereta da Silva. Estruturado desde 2019, contempla diversas ações em torno dessa materialidade. Destaca-se a elaboração de um robusto inventário de fontes cuidadosamente catalogadas pelos/as pesquisadores/as envolvidos/as. De acordo com Silva *et al.* (2023), somam 1385 periódicos, produzidos entre 1895 e 1975, dispostos para consulta no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), em ampla maioria, na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina (BPSC) e na Hemeroteca Digital Catarinense (HDC)[3].

Há um vasto *corpus* documental que urge, assim, por apuração. Ciente de que a escrita dos jornais escolares encontrou maior fôlego de produção na década de 1940, manifestado pelo estadonovismo, compareceu com veemência as intencionalidades políticas em que se forjaram as bases para a construção de um projeto nacional (Silva; Vieira, 2024). Por salvaguardarem narrativas a respeito de grandes vultos, celebrações cívicas, ritualidades, símbolos e signos construídos como nacionais, os periódicos nutriram, difundiram e reverberaram as tramas de poder (Silva, 2014). Como objetos da cultura escolar (Escolano Benito, 2017), esses materiais acumularam as dinâmicas pedagógicas e as orientações acadêmicas, assim como, as normas e as regulações educacionais que tocaram os processos de formação dos sujeitos em situação de escolarização. Tais características apareceram entrecruzadas e transbordaram o espaço de experiência (Koselleck, 2006) em que foram arquitetados os jornais. Repletos de muitas culturas, deixaram para nós, historiadores e historiadoras, o convite para que sejam conhecidos, lidos e interpretados.

Como vestígios, selecionados e preservados por uma série de subjetivações, os periódicos foram considerados testemunhos do passado. Amparada pelas reflexões do filósofo francês Paul Ricoeur (2007), a professora e pesquisadora Cristiani Bereta da Silva (2025, p. 154) confirmou que o passado é o território por onde os caminhos entre a memória e a História se enlaçam. O passado "é o referente último e exclusivo da memória". O passado histórico orienta-se "por três posições temporais: a do passado em que se situa o ocorrido; o intervalo de tempo entre este passado e a posição temporal do historiador e, por fim, o tempo da escrita".

[3] O projeto recebe financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Dessa maneira, os passados que se acomodaram nos jornais, foram movimentados pela ação do contemporâneo e puderam se reordenar. Um realinhamento que se fez por meio de decisões políticas e a partir das demandas sociais do presente, que se renovaram e seguem renovando o campo de elaboração problemática do/a pesquisador (Delacroix, 2018).

Foram, portanto, as demandas e agências do Movimento Negro[4] que tensionaram as investidas dessa pesquisa e convocaram a reabertura de um passado que se deu representado nos jornais escolares. Historicamente relegadas à subalternidade, as memórias de homens e mulheres de cor foram silenciadas, apagadas, distorcidas, manipuladas, interditadas... Foi manuseando os periódicos, em vista geral, que notei um excesso de memória aqui e de esquecimento acolá (Ricoeur, 2007). Entre heróis e patronos brancos, por entre veredas patrióticas, página a página foi possível ler narrativas perpetradas de exclusão, opressão, racismo (Fanon, 2008) e colonialidade (Quijano, 2005). Assim, e como questão irrenunciável, na cruzada da memória e da História, tornou-se pertinente investigar as experiências de negros e negras inscritas nesses objetos. E aqui uma outra forma de sangrar se sentiu.

SOBRE A MATERIALIDADE DOS JORNAIS

Por um princípio de eleição, o recorte espacial da pesquisa circunscreveu às publicações desenvolvidas em unidades de ensino localizadas nas proximidades da área central da cidade de Florianópolis/SC[5]. Encontrei muitos títulos, alguns com séries mais alongadas que possibilitaram maior inteligibilidade para o desenvolvimento do trato hermenêutico (Ricoeur, 2007), para a realização, por assim dizer, da operação que aqui intento. Considerei o número de 10 periódicos, a saber: *A Criança Brasileira*, *Avante*, *Gazeta Infantil*, *Juventude*, *Meu Brasil*, *Nosso Brasil*, *O Colegial*, *O Idealista*, *O Progresso* e *Pétalas*. Foram essas as fontes privilegiadas ao escrutínio do trabalho. Veja:

[4] Reconhecendo sua pluralidade de atuação política e cultural no curso das históricas lutas de combate ao racismo no Brasil (Domingues, 2011).

[5] Todas as escolas promotoras dos jornais situam-se na Ilha de Florianópolis, à exceção do Grupo Escolar José Boiteux e Curso Complementar Anexo, responsável pelo Órgão Mensal *Juventude,* que ocupa a parte continental da capital catarinense. O grupo foi inaugurado em 19 de abril de 1936.

Quadro 1 – Panorama dos jornais escolares

Título	A Criança Brasileira	Avante	Gazeta Infantil	Juventude	Meu Brasil
Escola	Grupo Escolar Lauro Müller e Curso Complementar Anexo[6]	Instituto e Ginásio Coração de Jesus	Grupo Escolar Silveira de Souza e Curso Complementar Anexo	Grupo Escolar José Boiteux e Curso Complementar Anexo	Grupo Escolar Modelo Dias Velho
Formato	Impresso, formato tabloide	Impresso, formato tabloide	Impresso, formato tabloide; manuscrito, papel almaço	Manuscrito, papel almaço	Manuscrito, papel ofício; impresso, formato tabloide
Período	1942-1950	1946-1950	1941-1948	1942-1950	1945-1950
Número de Exemplares	21	17	15	61	11
Acervo	APESC, BPSC e HDC	APESC	APESC	APESC	APESC

Fonte: Elaborado por Karla Andrezza Vieira[7]

Quadro 2 – Panorama dos jornais escolares

Título	Nosso Brasil	O Colegial	O Idealista	O Progresso	Pétalas
Escola	Grupo Escolar Arquidiocesano São José	Colégio Catarinense	Instituto de Educação	Grupo Escolar Getúlio Vargas	Instituto Coração de Jesus
Formato	Impresso, formato tabloide; manuscrito, papel almaço	Impresso, formato tabloide	Impresso, formato tabloide	Manuscrito, papel almaço	Manuscrito, papel almaço
Período	1942-1950	1945-1950	1945-1947	1943-1950	1944-1950
Número de Exemplares	35	47	11	39	42
Acervo	APESC	APESC e HDC	APESC	APESC	APESC

Fonte: Elaborado por Karla Andrezza Vieira

Uma seleção significativa do ponto de vista numérico, variada quanto à sua diagramação[8] e com edição expressiva nos anos de 1940, os jornais recrutados demonstraram reminiscências políticas e culturais nos anos que seguiram o fim da administração do então presidente Getúlio Vargas (1937-1945). *A Criança Brasileira*, do Grupo Escolar Lauro Müller e Curso Complementar Anexo, por exemplo, teve sua última edição arquivada em 1968 (Silva, 2013)[9]. Compartilho a ideia de que as redes de uma determinada cultura política são duradouras

[6] Os cursos complementares garantiram a continuidade da formação de estudantes egressos do ensino primário (Silva *et al*., 2023).
[7] A distribuição das fontes foi organizada em dois quadros apenas para qualificar a visualização das informações. Essas foram retiradas do Catálogo de Jornais Escolares Catarinenses (Silva *et al*, 2023)
[8] Essa variedade pode ser explicada pelas condições materiais das escolas responsáveis pela construção desses jornais (Silva; Rossato, 2025).
[9] A primeira publicação do periódico ocorreu em 1942 e, até 1960, vê-se a série sem interrupção cronológica. Foi encontrado 01 exemplar em 1962 e depois, um pouco mais disperso do seu conjunto maior, outro com data de 1968 (Silva, 2013).

(Berstein, 1998) e dessa maneira, transbordei o estadonovismo. Contudo, e para acompanhar a maioria das publicações que encontraram 1950 como limite de datação preservada, estabeleci assim, o eixo temporal aventado para essa investigação. Essas produções sobreviveram ao tempo e foram guardadas (por múltiplas razões) em acervos administrados por diferentes órgãos do Estado. Confirmou-se, portanto, um interesse oficial de se legar ao futuro as memórias transcritas por esses periódicos (Silva; Rossato, 2025). Essa dimensão não poderia escapar à crítica.

Em relação ao conteúdo, os jornais apresentaram uma feitura sistemática e mensal desenvolvida por estudantes sob a supervisão de professores e professoras[10]. Estimulado na prática pedagógica, os periódicos assumiram e partilharam um compromisso formativo que ultrapassou os limites do espaço-tempo escolar. As edições revelaram a pluralidade de textos, desde reproduções, composições, anedotas, historietas, fábulas, adivinhações, descrições, textos reflexivos, pequenos poemas, notas e exercícios didáticos (Silva; Rossato, 2025). Foi frequente a presença de temas cívicos e patrióticos; narrativas que potencializaram valores éticos e morais; enredos que envolveram as conexões e preocupações com o meio ambiente; instruções sobre higiene e asseio dos corpos; orientações sobre códigos disciplinares e escritas que refletiram o cotidiano, a vida vivida. A autoria era quase sempre de estudantes, que assinaram seus nomes acompanhando-os das séries, reforçando o protagonismo no processo de construção do material (Silva; Rossato, 2025). Uma característica do movimento Escola Nova[11], incentivado durante a década de 1930 que tocou a tessitura desses objetos (Silva; Vieira, 2024).

Os periódicos manifestaram homenagens a figuras públicas, informaram sobre as festividades realizadas, traduziram vínculos com a religiosidade e propagaram as campanhas solidárias desenvolvidas. Revelaram laços de afetividade ao comunicarem os/as aniversariantes de cada mês. Demonstraram reconhecimento ao celebrar o trabalho de professores e professoras. Compartilharam transparência administrativa e financeira ao apresentarem detalhadamente o balancete das associações escolares[12]. Trata-se de um corpo bastante

[10] A maioria dos exemplares com publicações mensais, como para o caso dessa seleção, possuem o número de 04 páginas.

[11] Um projeto de renovação educacional que compareceu ao contexto de industrialização e modernização econômica do país nos anos de 1930. Em linhas gerais, buscava-se a superação do modelo de ensino considerado tradicional, propondo métodos que valorizassem as habilidades, as aprendizagens e o saber fazer de estudantes. Santa Catarina procurou ajustar-se ao debate promovendo a criação do Departamento de Educação, que por sua vez devotou-se para a causa (Bombassaro, 2009).

[12] Assim como o jornal, compunham as associações auxiliares a Liga Pró-Língua Nacional, a Liga da Bondade, o Pelotão da Saúde, a Biblioteca Escolar, o Clube de Leitura, o Orfeão, entre outras. Essas funcionavam como

organizado, inclusive do ponto de vista estético. Conformaram capas extremamente convidativas; elementos gráficos firmes; margens bem delineadas que separavam as seções; alguns ornamentos; fotografias e desenhos. Quando manuscritos, o emprego de canetas em tons diferenciados e lápis de cor ofereceram vigor às publicações.

Crescente, sobretudo, em escolas primárias e cursos complementares anexos, durante a gestão do governador/interventor Nereu de Oliveira Ramos (1935 – 1945), a imprensa estudantil exibiu o esforço de escrita, de ilustração e de representação de um coletivo escolar. Um exercício de cidadania que se forjou no local com intenções nacionais. Um testemunho pulsante sobre as dinâmicas, experiências e práticas educacionais de seu tempo. Sendo assim, compreendi que sua interpretação, no âmbito dessa operação historiadora (Ricoeur, 2007), deveria passar, também, pelo aparelhamento linguístico que conferia ao jornal uma identidade própria, particular e específica (Silva, 2014).

SOBRE AS MEMÓRIAS NEGRAS

As memórias referentes às populações negras encontraram um lugar nas publicações de *A Criança Brasileira*, *Juventude* e *O Progresso*, jornais analisados até o presente dessa escrita. Por tê-los em mãos, via suporte digital, teci um exercício um pouco mais íntimo com esses títulos. Para estudá-los filtrei olhares para os números referentes aos meses de maio, junho e julho confluentes ao decênio de 1940. Por carregarem um tom celebrativo e de rememoração (Ricouer, 2007), percebi que as histórias sobre homens e mulheres de cor estavam às bordas da efeméride do 13 de maio, data da abolição formal dos/as escravizados/as no Brasil. Foi nesse lastro que posicionei a separação, organização e algumas considerações sobre as fontes em questão.

Foram 08 textos que tematizaram o 13 de Maio, 04 renderam narrativas sobre os abolicionistas, 03 exclusivos à figura da Princesa Isabel como a redentora dos/as escravizados/as, 01 sobre a cordialidade de uma pretinha e 01 com referência ao Quilombo dos Palmares. Como documentos históricos procurei interrogá-los, examinando-os em suas culturas e em suas múltiplas camadas de tempo (Koselleck, 2006). Camadas que se sobrepuseram aos textos com tinturas coloniais, modernas e ocidentais (Quijano, 2005). Construtos modelados

núcleos apêndices aos espaços escolares. Atas e demais documentos que acompanham os periódicos registravam as exigências por parte do governo catarinense para a criação dessas associações (Silva *et al*, 2023).

por uma lógica de poder que capturou a agência de negros e negras sobre o curso de suas vidas, de suas histórias.

Sem considerar a longeva luta dos sujeitos de cor pela emancipação, o enredo de Aldo Ribeiro (1942, p. 4), estudante do Grupo Escolar Lauro Müller e Curso Complementar Anexo[13], evidenciou a celebração dos 54 anos da assinatura da Lei Áurea. "A Lei Áurea, promulgada a 13 de maio de 1888, veio tornar possível o que parecia um sonho. Para os escravos era a completa liberdade, um novo horizonte que se lhes descortinava". Longe de problematizar os significados do 13 de maio[14] e as tensões impelidas pelos estudos históricos recentes (Domingues, 2011), mas de verificar como esse passado foi registrado, deparei-me com visões legalistas e embranquecidas sobre a trajetória da abolição na espessura dos periódicos. A edição de número 11 de maio de 1944, de *Juventude, reiterou* esse movimento com impetuosidade, ao sinalizar mais de uma produção sobre esse tema.

A centralidade da discussão nas mãos do ordenamento estatal expressou a capilaridade da desumanização dos corpos negros, condenando-os aos ditames do colonizador, do opressor (Fanon, 2010). Não raro inscreveu-se nessa direção as benevolências da Princesa Isabel em relação aos/as escravizados/as. A narrativa desenvolvida pela estudante Aurea Miranda (1949, p. 1), do jornal *A Criança Brasileira*, informou: "Ela achava que a escravidão era uma grande mancha para o seu país e por isso resolveu ajudar os escravos". E aqui, uma supervalorização branca na ação. Uma superioridade que se impôs como nativa e natural, reproduzindo em sincronia a inferiorização, hierarquizando a raça (Fanon, 2008).

Persistiu, desse modo, na imprensa estudantil um complexo e duro conjunto de projeções e enunciações coloniais de poder que se reterritorializou em constância. Uma acepção visível aos escritos que convocaram a temática dos abolicionistas, dos intelectuais brancos que dirigiram os debates públicos em torno da libertação das pessoas escravizadas. Personalidades como Joaquim Nabuco e Rui Barbosa foram mencionados com ênfase nas publicações. Homens de autoridade e com notório saber, foram assim apresentados nas laudas dos jornais. Daí reverberaram as noções de uma subalternidade negra e a sua relação de dependência mais elevada (Fanon, 2008).

Nas poucas passagens em que as figuras de José do Patrocínio e Luiz Gama mostraram-se nos textos, seus pertencimentos étnico-raciais não foram dados a ler. Esses foram apagados,

[13] Primeiro Grupo Escolar fundado em Florianópolis. Sua inauguração data de 24 de maio do ano de 1912. Localizava-se em área privilegiada da cidade. Por questões estruturais e falta de incentivo financeiro, o prédio foi desativado em 2020 pela Secretaria de Educação do Estado (Silva, *et al*., 2023).
[14] Reconfigurado pelo Movimento Negro como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.

silenciados... ainda que ambos, intelectuais abolicionistas que eram, tivessem assumido a seu tempo suas identidades negras na esfera pública. Trata-se de uma negativa sobre a racionalidade das populações que detinham a insígnia da cor. Para o colonizador essas populações não possuíam cognição, consciência, conhecimento... (Fanon, 2010). Como Patrocínio e Gama poderiam, então, ser negros? A colonialidade demonstrou-se como perversa, por deslegitimar o acesso desses personagens ao mundo branco e, portanto, a um lugar de poder. Uma política que a imprensa estudantil acolheu e configurou.

No Brasil da década de 1940, a faceta mais cruel da colonialidade se travestiu de democracia racial (Missiatto, 2021). Foi em *A Boa Pretinha* que ideias sobre a convivência harmoniosa entre brancos/as e negros/as transcorreu. A pretinha fora lavadeira da família de Maria de Lourdes, estudante que narrou de modo prosaico a experiência do racismo na espessura cotidiana, na vida comum. Sem nome, ex-escravizada e habitante de um bairro periférico da cidade, o enredo revelou, por meio daquele corpo negro, as residualidades de um pós-abolição falacioso que se deu em nosso país (Nascimento, 2016). Apesar das vulnerabilidades, a história contou sobre a satisfação da pretinha diante de sua própria sorte.

> Um dia, papai me convidou para ir passear na Pedra Grande e lá me levou à casa da boa pretinha. Entrei e vi uma pretinha bem velhinha, curvadinha, pois quando era menina tinha sido escrava. Apesar do peso da idade, da doença e da pobreza, é sempre sorridente e alegre, satisfeita com a pouca sorte (Faria, 1950, p. 2).

O excerto peregrinou sobre o argumento da passividade negra internalizada naquela pretinha. Sem agência, sem sonhos, sem expectativa de futuro... o texto manifestou uma espécie de alienação daquela senhora acerca de sua existência. Outra teia, outro braço do racismo que se tornou diligente, por tocar e atravessar a *psique* das pessoas marcadas pela cor (Fanon, 2008). Se tornou diligente, inclusive, sobre a forma de uma hegemonia de ordem explicativa sobre passados que envolviam as populações negras. Ao vasculhar *O Progresso*, jornal do Grupo Escolar Getúlio Vargas[15], me deparei com *Palmares*, um material disposto na edição de número 27 de julho do ano de 1944. A publicação evocou mais o universo da escravidão do que a luta pela liberdade; heroicizou Domingos Jorge Velho, bandeirante responsável pela destruição do quilombo; diminuiu a potência histórica do líder Zumbi; reduziu as múltiplas vivências, subsistências e formas de organização quilombola... Uma perspectiva que esvaziou e, de uma certa maneira, matou a memória da resistência negra no Brasil (Moura, 2022).

[15] O Grupo foi inaugurado em 12 de março de 1940 pelo próprio presidente Getúlio Vargas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coube à razão a consideração de que as narrativas sobre as experiências negras inscritas nos periódicos escolares, estiveram corroídas pela conjuntura que envolveu suas produções. A década de 1940, marcadamente afetada pelo estadonovismo, imprimiu nos jornais os mecanismos para a construção de um Estado Nação, suprimindo regionalismos e a diversidade. Em nome de uma pretensa brasilidade, com vistas a atender, particularmente, a nexidade do capitalismo, conformou-se no campo da educação a formação de um indivíduo atinente ao desenvolvimento da pátria. O mito da democracia racial ecoou e as emergências da comunidade negra foram varridas para debaixo do tapete. O texto *A Boa Pretinha* esteve nesse panorama.

Como restos de escola (Escolano Benito, 2017), esses materiais difundiram as leituras dos projetos nacionais aventados, reelaborados por estudantes na experiência escolar. Apagamentos em relação ao protagonismo negro se deram a ver. Narrativas que marcaram a hierarquização racial estiveram lá. A benevolência branca não fugiu à trama. Percepções hegemônicas e universalizantes sobre as memórias das populações de cor predominaram também nos periódicos. Formas múltiplas da operação do racismo significaram essas análises, ainda parciais e em busca de maiores aprofundamentos.

Reconheci a potência desse tipo de documentação em duas frentes. A primeira, consistiu em percebê-la como espaço inteligível para a compreensão das estruturas coloniais e raciais que ainda povoam de modo insistente as nossas escolas. A segunda, um pouco mais esperançosa confirmou as possibilidades de reorientação de nossas lutas por meio do conhecimento que se deu representado na imprensa estudantil. Conhecer para superar as malhas da racialidade, para transformar a vida e movimentar o tempo. Eis um horizonte que se avista... Seguirei, leitor/a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A CRIANÇA BRASILEIRA. Florianópolis: Grupo Escolar Lauro Müller, 1942-1950. Mensal.

AVANTE. Florianópolis: Instituto e Ginásio Coração de Jesus, 1946-1950. Mensal.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.

BOMBASSARO, Ticiane. O movimento pela Escola Nova em Santa Catarina: formação docente e modernização do ensino (1930). **Cadernos de História da Educação**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, 2009. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/2286. Acesso em: 10 dez. 2025.

DELACROIX, Christian. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39–79, 2018. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/12709. Acesso em: 10 dez. 2025.
DOMINGUES, Petrônio. "A redempção de nossa raça": as comemorações da abolição da escravatura no Brasil. **Revista Brasileira de História**, vol. 31, n. 62, p. 19-48, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/263/26321451004.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.
EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.
ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução e revisão técnica de Heloisa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas/SP: Editora Alínea, 2017.
FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: Edufba, 2008. FANON. **Os Condenados da Terra**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.
FARIA, Maria de Lourdes. A boa pretinha. **A Criança Brasileira**, Grupo Escolar Lauro Müller, Florianópolis, ano 9, n. 57 - 58, p. 2, jul. 1950. Acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Disponível na Hemeroteca Digital Catarinense.
GAZETA INFANTIL. Florianópolis: Grupo Escolar Silveira de Souza, 1941-1948. Mensal.
JUVENTUDE. Florianópolis: Grupo Escolar José Boiteux, 1942-1950. Mensal.
KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
MEU BRASIL. Florianópolis: Grupo Escolar Modelo Dias Velho, 1945-1950. Mensal.
MIRANDA, Aurea. Isabel: a princesa brasileira que trocou o trono pela liberdade dos escravos. **A Criança Brasileira**, Grupo Escolar Lauro Müller, Florianópolis, ano 8, n. 51 - 52, p. 1, jul. 1949. Acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Disponível na Hemeroteca Digital Catarinense.
MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais de esquecimento. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 13, n. 24, p. 252–273, jan./jul. 2021. Disponível em: https://ancib.org/enancib/index.php/enancib/xxxiiienancib/paper/viewFile/1458/1268. Acesso em: 04 jun. 2025.
MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Editora Dandara, 2022.
NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2ªed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
NOSSO BRASIL. Florianópolis: Grupo Escolar Arquidiocesano São José, 1942-1950. Mensal.
O COLEGIAL. Florianópolis: Colégio Catarinense, 1945-1950. Mensal.
O IDEALISTA. Florianópolis: Instituto de Educação, 1945-1947. Mensal.
O PROGRESSO. Florianópolis: Grupo Escolar Getúlio Vargas, 1943-1950. Mensal.
PÉTALAS. Florianópolis: Instituto Coração de Jesus, 1944-1950. Mensal.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 31 mai. 2025.
RIBEIRO, Aldo. O dia "13 de Maio". **A Criança Brasileira**, Grupo Escolar Lauro Müller, Florianópolis, ano 1, n. 2, p. 4, 05 jun. 1942. Acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Disponível na Hemeroteca Digital Catarinense.
RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
RODRIGUES, Isolete. Palmares. **O Progresso**, Grupo Escolar Getúlio Vargas, Florianópolis, ano 4, n. 27, p. 3, jul. 1944. Acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SILVA, Cristiani Bereta da. Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar A Criança Brasileira (Santa Catarina, 1942-1945). **História da Educação**, v. 17, p. 175-195, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n40/v17n40a09.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Cristiani Bereta da (org.). **Educar para a nação**: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940. Curitiba: CRV, 2014.

SILVA, Cristiani Bereta da; GESSER, Carlos Henrique; DUTRA, Eduardo Mafei; MARTINS, Ryan Venera. **Catálogo dos jornais escolares catarinenses**. Florianópolis, 2023. Disponível em: https://jornaisescolarescatarinenses.webnode.page/catalogo/. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Cristiani Bereta da; VIEIRA, Vitor Marcelo. Jornal escolar O Girafinha como vestígio de culturas de escola e de memórias (Maravilha/SC – décadas de1970-1980). **Revista História da Educação (Online)**, v. 28, e133348, p. 1-26, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/heduc/a/nwffRGXtb8fvc5zFwh9HpnB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Cristiani Bereta da. Jornal escolar como lugar de entrecruzamentos de práticas, memórias e culturas (Santa Catarina, década de 1940). **Fronteiras***:* Revista Catarinense de História*,* Brasil, n. 45, p. 151-181, 2025. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/14660. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. A guerra Chega à escola: narrativas sobre a Segunda Guerra Mundial nos jornais escolares catarinenses (década de 1940). **Momento - Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 34, n. 3, p. 138-164, 2025. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/19612. Acesso em: 10 dez. 2025.

VIEIRA, Karla Andrezza. **Passados que não passam**: Racismo no ensino de História e a Lei nº 10.639/03 em escolas estaduais catarinenses (2003-2021). 2022. 279 p. Tese. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/6977/Tese_Karla_Andrezza_Vieira_16782220847324_6977.pdf. Acesso em: 30 mai. 2025.

ANGOLA JANGA, UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA SOBRE O QUILOMBO DOS PALMARES[1]

Larissa Ceroni de Morais[2]
Marcello Paniz Giacomoni[3]
Antônio da Silva Kaercher[4]

INTRODUÇÃO

O processo da escravidão brasileira durou mais de trezentos anos, enraizando mais do que um sistema econômico e de trabalho, mas uma série de estruturas culturais e sociais que ainda operam em nosso presente. Um dos pontos centrais dessa dinâmica era a desumanização da população negra, visando justificar as violências exercidas pelos grupos dominantes. Entretanto, os indivíduos e coletivos escravizados criaram estratégias de resistência durante todo o período das mais diferentes formas. Maestri (2002) pontua que a fuga de cativos ocorreu em todo o território, dando origem a diferentes organizações de quilombos. Durante o século XVII, o Quilombo dos Palmares existiu e resistiu por mais de um século, mesmo que sua presença tenha demorado para ser registrada nos mapas da época (Lara, 2021).

No começo de 2003 a Lei n° 10.639 foi promulgada, determinado a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. Esse movimento legislativo em âmbito nacional objetivava o combate à desigualdade étnica e social, e, com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estipulou-se o panorama de determinação de perspectivas que enfrentam ao racismo, xenofobia e todos os demais preconceitos e intolerâncias que originam as mais diversas violências na sociedade (Brasil, 2006). A Educação

[1] O projeto de construção do jogo "Angola Janga" conta com financiamento do Edital PROPG-EXT 007/2024, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destinado a apoiar ações de extensão que se relacionem com diferentes Pós-Graduações da UFRGS.
[2] Mestre em História. Colégio de Aplicação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. larissaceronimorais@gmail.com.
[3] Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. marcello.giacomoni@gmail.com.
[4] Graduando em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. AntonioKaercher@gmail.com.

para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é uma mescla de práticas, conceitos e referências implícitos e explícitos que buscam construir uma cultura de convivência respeitosa, coletiva, igualitária e humana entre grupos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil, no âmbito das instituições de ensino público e particular em espaços coletivos de aprendizagem nas escolas, faculdades e centros formativos (Carth, 2017).

Tendo em vista os contextos acima mencionados, o presente artigo centra-se na apresentação e problematização da construção de um jogo com fins didáticos sobre o cenário do Quilombo dos Palmares, a partir dos campos das disciplinas da História, da Matemática, da Geografia, da Língua Portuguesa, das Artes Visuais e das Artes Cênicas diretamente relacionadas com uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Iniciados no segundo semestre de 2024, os encontros e o processo de construção ocorreram e ocorrem através de encontros semanais no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS) e está ligado ao Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE)[5]. Os primeiros debates foram centrados nas intencionalidades do projeto, os princípios e o cuidado para mantermos o equilíbrio das cinco dimensões constitutivas: o entendimento do jogo como uma linguagem, a dimensão lúdica do jogo, a adequação das mecânicas ao ambiente escolar, o compromisso com as fontes e a historiografia sobre Palmares e o compromisso com uma educação das relações étnico-raciais, conectados aos seis componentes curriculares. Deste amplo processo gestou-se um jogo, o *Angola Janga.*

O JOGO NO ENSINO E A ERER

A ciência mundial amparou-se no conceito de raça durante um longo período, e somente após o fim da Segunda Guerra Mundial se consolidou o entendimento de que não há uma diferenciação biológica dentro da espécie humana. Contudo, a crença de que existe uma separação de raças humanas, com características "racioculturais" comportamentais (imutáveis por meio da educação) enraizaram-se socialmente. Desse modo, ainda que negado do ponto de vista biológico, o conceito de raça opera no âmbito social brasileiro:

> [...] construtos sociais, formas de identidade, baseadas numa idéia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças, privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um

[5] O laboratório é uma iniciativa conjunta entre docentes do campo de Ensino de História da Faculdade de Educação (FACED) e docentes da disciplina de História do Departamento de Humanidades do CAp e do departamento de História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH-UFRGS), visando o diálogo entre a Universidade e a Escola. Informações retiradas do site: <https://www.ufrgs.br/lhiste/>. Acesso em 15 de junho de 2025.

> fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e identificar que orientam as ações humanas". (Guimarães apud Furtado, 2022, p. 126)

O processo de eugenia no Brasil foi seletivo. Inicialmente o discurso era que a transmissão de características específicas das diferentes raças era dinâmico e assim havia a possibilidade de "evolução", posicionando a miscigenação como a solução pois no cruzamento entre as raças branca, negra e indígena se destacariam os traços brancos, considerados mais fortes (Furtado, 2022). A política de embranquecimento radicalizou-se no país a partir de 1925 e nos próximos anos estabeleceu e reforçou uma estrutura estatal e social racista, algo refletido em todas as esferas sociais, incluíndo a educação e suas instituições de ensino.

A autora ainda pontua que o racismo institucional reconhece a presença dos conflitos raciais nas instituições que são permeadas por uma supremacia branca. Este grupo mantém-se no poder de forma hegemônica, defendendo suas pautas e interesses, dispondo de condições concretas e simbólicas para alicerçar seus privilégios, silenciando ideias e projetos divergentes. A manutenção do racismo está configurada junto às estratégias de controle e de aparatos institucionais, alinhado à ordem social vigente. As instituições são a materialização de uma estruturação social que coloca o racismo como um componente orgânico, constituindo uma intersecção entre o indivíduo e as estruturas sistêmicas: "somos porque a sociedade é" (Furtado, 2022, p. 132).

Se, por um lado, o racismo constituiu-se e segue operando na sociedade brasileira, os processos de resistência a ele também atravessaram toda nossa história. Já no período da redemocratização, em 1988 aconteceram as manifestações de 100 anos da abolição da escravatura e, em agosto do mesmo ano, nasceu a Fundação Palmares, que objetivava proporcionar a promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira[6]. Sete anos depois aconteceu a Primeira Marcha Zumbi, contra o racismo, em prol da cidadania e da vida, resultando em reivindicações que foram entregues ao presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Em 1996 ocorreu o seminário internacional "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos", fundamental para a estruturação de políticas de ação afirmativa no Brasil[7].

---

[6] FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, *34 anos de Fundação Palmares. Ministério da Cultura*, 24 de agosto de 2022. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/34-anos-de-fundacao-palmares. Acesso em 20 de junho de 2025.

[7] MEMORIAL DA DEMOCRACIA. *Marcha Zumbi Reúne 30 mil em Brasília*. Disponível em: https://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia. Acesso em 20 de junho de 2025.

No ano de 2003 foi promulgada a Lei n° 10.639 e em 2008 a Lei nº 11.645, que inseriram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura de africanos, afro-brasileiros e indígenas. Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) dedicou-se a construir um currículo que promovesse a equidade e a inclusão, enquanto combatia as desigualdades educacionais como uma política educacional de longo prazo estabelecendo diretrizes e metas para a educação brasileira. O PNE trouxe o conceito de justiça curricular para guiar a construção de currículos mais justos e equitativas, entendendo-os como ferramenta de superação, visando a garantia de que todos estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, para assim propiciar a equidade, inclusão em uma aprendizagem significativa (Rodrigues e Araujo, 2021). Passadas décadas da promulgação das leis e das normativas subsequentes, muitos esforços foram produzidos visando efetivar no currículo e nas práticas ações concretas que garantam essa justiça curricular. Trata-se de um processo lacunar, complexo, e ainda em aberto. E é neste processo que inserimos nossa proposta, a partir da criação de um jogo de tabuleiro sobre o processo histórico do Quilombo dos Palmares.

O QUILOMBO DOS PALMARES

Gomes (2015) escreveu que nas Américas, entre os séculos XVI e XIX, as sociedades coloniais seguiam a sistemática escravista, com o predomínio do trabalho compulsório de indígenas e africanos. Originários de diferentes regiões do continente africano, com diversas organizações sociais, culturas, línguas e ocupações, esses sujeitos, ao serem escravizados e transportados ao continente americano por meio do tráfico atlântico, desenvolveram maneiras e meios para a sua resistência, sobrevivência e manutenção. O Quilombo dos Palmares foi um dos mais emblemáticos destes processos de resistência.

A existência do Quilombo dos Palmares ficou registrada em documentos coloniais, que foram produzidos para registrar a ameaça desse “inimigo” colonial e para justificar e coordenar as tentativas de destruí-lo. Assim, as fontes escritas apresentam um discurso colonizador e contém uma desumanização do coletivo. A primeira vez que o termo “Quilombo dos Palmares” aparece em um texto é em 1687, nas “Condições ajustadas com o governador dos paulistas Domingos Jorge Velho para conquistar e destruir os negros de Palmares” (Viotti, 2017, p. 79).

Moura (1981a) pontuou que a historiografia seguiu a tradição hegemônica da branquitude, assim os movimentos de rebeldia dos escravizados e as suas táticas utilizadas contra o sistema escravista foram constantemente subestimadas. A violência também é uma

categoria econômica para o sistema escravista, e a estruturação desse sistema foi feita a partir de violências pequenas, grades, físicas e simbólicas, sendo que nas comunidades quilombolas os ex-escravizados operavam com a violência como uma resposta à ordem escravista.

Viotti (2017) escreveu que a narrativa mais replicada sobre o surgimento de Palmares era de que, no começo do século XVII, na capitania de Pernambuco, um coletivo de escravizados fugidos se estabeleceu no que seria a Serra da Barriga, e esse grupo cresceu e se consolidou durante o domínio holandês na região Nordeste do Brasil. Carneiro (1958) escreveu que os quilombos eram e continuam sendo uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos, e sua organização social foi desenvolvida pelos quilombolas utilizando de sistemáticas africanas, subvertendo os padrões comuns da sociedade colonial.

Os documentos dimensionam a existência do Quilombo dos Palmares entre 1602 e 1716, e a nomenclatura para esse coletivo varia conforme a documentação e o período de produção dos trabalhos. Viotti (2017) apontou que o termo "quilombo" era mais utilizado nas documentações de Minas Gerais durante o século XVIII, já "mocambo" era empregado aos fugitivos da Bahia durante os séculos XVII e XVIII. Assim Palmares vai receber diferentes alcunhas dos portugueses e holandeses, e somente depois se saberá do uso interno do termo *Angola Janga* (pequena Angola). As concepções apoiadas no protagonismo palmarino adquiriram um série de novos dados com as investigações arqueológicas no ano de 1995: haviam interesses arqueológicos, historiográficos e, também, políticos, almejando identificar a espacialidade, a cultura material, a vida cotidiana e a estrutura organizacional dos mocambos, por meio das documentações existentes e da arqueologia histórica (Lara, 2021).

Palmares possuiu momentos de maior ou menor unificação, em geral aglutinada a partir das lideranças como Aqualtune, Ganga Zumba ou Zumbi, estruturando a união de diferentes mocambos que tinham as suas dinâmicas internas e coletivas próprias; outro ponto importante do quilombo era a presença feminina nas atividades mais variadas, ocupando cargos militares e políticos e guiando o grupo das mais diversas formas (Gomes; Lauriano; Schwarcz, 2021). Moura (1981b) escreveu que após a sua estabilização, os quilombos organizavam os tipos de governo que seriam vigentes, as dinâmicas econômicas, religiosas e de defesa e assim estabeleciam uma comunidade estruturada. A proteção dos mocambos era fundamental para a sua estabilidade, pois a *Angola Janga* conseguiu se instalar e proporcionar um crescimento populacional (dos malungos[8]) que não havia sido presenciado até então. Moura (2001) pontuou que a economia desenvolvida internamente era voltada à produção agrícola com um caráter

[8] Terminologia utilizada para os indivíduos que viviam em Angola Janga.

coletivo, proporcionando grande abundância de alimentos.

Angola Janga era composta por diferentes mocambos (que tinham suas lideranças próprias), mas que juntos podiam seguir um líder específico, podendo discordar de decisões tomadas por ele. Um dos grandes exemplos dessa dinâmica é Cucaú, um acordo de paz assinado entre Ganga Zumba e o governador Pedro de Almeida, que cedeu um espaço (que não seria atacado) em troca da locomoção dos malungos para essa nova região. Contudo a maior parte dos habitantes de *Angola Janga* optou não seguir a decisão de Ganga Zumba, permanecendo nos seus mocambos (algo positivo, pois pouco tempo depois Cucaú foi atacada pelas forças coloniais) (Lara, 2022).

Esse conflito interno resultou em uma série de perdas, incluíndo o próprio Ganga Zumba, mas os malungos continuaram combatendo as entradas viabilizadas pela administração colonial até 1694, quando Domingos Jorge Velho liderou uma expedição vitoriosa. O fim da *Angola Janga* foi atrelado ao suposto suicidio de Zumbi (quem assumiu a liderança após o falecimento de Ganga Zumba), entretanto, esses discursos da vitória colonial foram e continuam sendo propagados seguindo uma intencionalidade favorável ao Estado português e visam um enfraquecimento do movimento palmarino. Fernandes (2024) escreve que, ao estudar sobre o quilombismo, os estudantes da escola básica podem reinventar a África no Brasil, pois ao compreender essa forma organizacional, política e cultural pode-se entender as dinâmicas e a história negra brasileira. Nossa proposta didática posiciona-se nesse sentido.

Santos (2024) escreveu que uma das principais matrizes do ativismo negro contemporâneo se consolidou ao redor das experiências históricas dos quilombos, pois os espaços urbanos e rurais se estabeleceram como espaços de trocas culturais, linguísticas, de religiosidade e experiências. Essas vivências ensinam sobre solidariedade, construção de alianças, identidades etnico-raciais, organizações sociais e políticas negras. Para o autor, Angola Janga é a principal referência pois sua resistência secular contra as entradas coloniais, a manutenção da sua agricultura e artesanato tradicionais e suas interações e transações com as comunidades vizinhas foram fortalecendo a autonomia e resistência à escravização.

No projeto tais premissas orientam as decisões e definições necessárias para a elaboração do jogo e dos materiais complementares, com isso cada um dos seis campos do conhecimento envolvidos (história, matemática, língua portuguesa, artes visuais, geografia e teatro) potencializou/potencializa as metodologias específicas interligando-as ao contexto palmarino. Desse modo, os materiais destacam a Angola Janga posicionando suas áreas e conteúdos com o contexto histórico, político, social e cultural de Palmares, a partir de uma

análise crítica sobre os materiais já produzidos.

O JOGO: ANGOLA JANGA

Giacomoni e Pereira (2018) pontuam que o processo de aprendizado coloca o professor como um tradutor do conhecimento historiográfico, visando a compreensão do que é ensinado, sendo as narrativas históricas presentes em uma sala de aula mediadas por uma série de pedagogias culturais que formam os estudantes, inclusive a respeito das interpretações históricas. Há múltiplos caminhos que um professor pode seguir para compartilhar o conteúdo, um deles é através de jogos:

> [...] ao se jogar, se instala no próprio ato criativo, na passagem de um "não-saber ao saber". Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes" (Giacomoni e Pereira, 2018, p. 15).

Atuando e abordando os mais variados campos do conhecimento, o jogo contribuirá para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), discutindo e questionando as questões de identidade nacional, cultural, desigualdades de classe, gênero e étnico-raciais durante o Brasil colônia e contemporâneo.

O desenvolvimento do *Angola Janga* pautou-se permanentemente no complexo equilíbrio de cinco dimensões constitutivas: a compreensão do jogo como uma linguagem, a dimensão lúdica do jogo, a adequação das mecânicas ao ambiente escolar, o compromisso com as fontes e a historiografia sobre Palmares e o compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Situando esses compromissos durante o processo de confecção do jogo fortaleceu-se uma série de cuidados metodológicos. Desse modo, foi necessário destacar que nas fontes históricas e na construção dos currículos brasileiros (anteriores às legislações citadas) os silenciamentos são a tônica, sendo necessário buscar pequenos e breves detalhes, indícios, e sobre eles imaginar historicamente as possibilidades da existência da Angola Janga.

No jogo *Angola Janga* o estudante deve escolher um mocambo que compunha o Quilombo dos Palmares, recebendo um pequeno tabuleiro geométrico. Depois disso recebe cinco peças que representam malungos (a população dos mocambos) e deve posicioná-los no tabuleiro principal representando um mapa da região de Palmares. Essa mecânica visa a coleta de recursos naturais, para assim escolher o que irá construir, transformar ou trocar em seu mocambo. Simultaneamente a essas decisões, todos os jogadores devem somar-se para combater as entradas coloniais, que podem chegar a qualquer momento (pois antes da sua

partida, é necessário jogar o dado de eventos e ver se a entrada aumentará a sua força ou avançará) com o objetivo de destruir o quilombo. Desse modo, os estudantes devem criar estratégias coletivas e individuais através das coletas (de piaçava, madeira, alimento ou minério), das construções (na mata ou no mocambo) e trocas entre jogadores, com vilas coloniais e comunidades indígenas.

O processo da criação de jogos seguem três conceitos centrais: as mecânicas, as dinâmicas e as estéticas, ou o sistema MDA (*mechanics*, *dynamics* e *aesthetics*, em inglês). As mecânicas englobam os componentes específicos, as ações possíveis, o comportamento e o controle de mecanismos de cada jogo, junto com a relação destes componentes em regras ou objetivos. Já as dinâmicas voltam-se aos procedimentos em tempo real das mecânicas operando a partir dos comandos dos jogadores, gerando resultados de cada partida do determinado jogo. Por último, as estéticas oferecem a resposta emocional desejada a ser recebida pelo jogador ao interagir com o sistema do jogo. Assim, a estrutura de um jogo se mantém por meio da sua mecânica e busca criar uma experiência estética nos jogadores (Hunicke; Leblanc; Zubek, 2004). Nesse sentido, cada mecânica que compõem o jogo foi escolhida e analisada tanto em sua relação com a historicidade do evento histórico, quanto na projeção de uma estética de jogo.

Nos primeiros encontros se traçaram os objetivos para a construção do jogo e os princípios que guiaram esse processo, posicionando a história e a sociedade de *Angola Janga* como centro. A mecânica chave do jogo é a alocação de trabalhadores, em que o posicionamento dos malungos ativa todos os processos do jogo, centrando-os enquanto agentes do processo histórico, matemático, linguístico, geográfico, artístico e cênico. Metodologicamente entramos em contato com diferentes mecânicas e dinâmicas de diversos jogos de tabuleiro do acervo da Ludoteca do Lhiste.[9]

Uma das premissas iniciais é a existência de dois tabuleiros: o primeiro representando a região de *Angola Janga,* nos atuais estados brasileiros de Alagoas e Pernambuco, com sinalizações dos mocambos selecionados para jogo, rios, relevo, vilas e recursos naturais. Esse primeiro espaço foi pensado para situar o estudante na espacialidade geral do quilombo. Já o segundo tabuleiro é individual, representando o mocambo que o jogador comandará na partida.

[9] Uma das primeiras inspirações foi o jogo de tabuleiro “Antiquity”, dos designers Jeroen Doumen e Joris Wiersinga, publicado pela Splotter Spellen, e que possui uma dupla representação de um espaço rural em um tabuleiro e urbano em outro.

Imagem 1 – Tabuleiros do jogo Angola Janga



Fonte: Registro Autoral, 2025.

Inicialmente iríamos trabalhar com um único formato para todos os tabuleiros individuais (como mostrado acima), contudo optamos que cada um dos mocambos tem uma representação geométrica específica reproduzindo jogos tradicionais africanos, propiciando o contato com as suas lógicas e dinâmicas e ressaltando a diversidade entre os mocambos. Juntamente com o mocambo as jogadoras recebem uma carta auxiliar contendo informações sobre as possibilidades de construções e trocas que acontecem durante o jogo. Neste tabuleiro, o estudante poderá construir uma série de estruturas para o desenvolvimento do seu próprio mocambo e para a segurança da *Angola Janga,* além de posicionar seus malungos.

A escolha dessa divisão veio de um dos princípios do jogo: incentivar a colaboratividade (sendo necessária a união contra as entradas coloniais, que atacam todos os mocambos) e a competitividade (ressaltando as relações complexas entre os diferentes mocambos). Para tal fim, escolhemos e desenvolvemos diferentes mecânicas, algumas delas são: as entradas chegando durante as rodadas, através da jogada de um dado especial – criado para esse jogo – ou através das cartas acontecimento. Essa mecânica é um dos pilares da partida, pois ela está em constante movimento, sendo uma ameaça para a manutenção do coletivo: caso a entrada chegue à *Angola Janga* com uma força maior que a do coletivo, todos perdem uma quantidade de malungos.

As cartas-acontecimento podem ser sorteadas no começo das rodadas abordando os acontecimentos históricos, documentações, as interações da Angola Janga com o seu entorno, comunidades indígenas ou vilas coloniais, as processualidades das expedições e algumas

mecânicas específicas. Por meio das cartas conseguimos inserir uma série de discussões historiográficas e naturalizar as dinâmicas percebidas nos mocambos. Um exemplo é a carta “Parecer do governador João de Souza (1687)" que diz: "Esse documento relata que as autoridades coloniais concluíram que a força dos mocambos vinha das suas roças, que produziam muitos alimentos, o que permitia sustentar uma grande população. A partir das expedições de Fernão de Carrilho (1677) o objetivo principal foi destruir as roças." e como consequência tem "Caso a próxima expedição seja vitoriosa, cada mocambo perderá uma roça (caso a tiver)".

As consequências podem ser no âmbito coletivo ou individual. Na carta acima descrita, é citada uma das construções possíveis, pois uma das mecânicas mais importantes do jogo é a possibilidade de criar uma construção por rodada. Cada uma tem um custo diferente e demanda de elementos diversos, exigindo do jogador uma previsibilidade das suas jogadas. As construções internas do seu mocambo podem seguir diversos caminhos, sendo escolha do jogador como o seu mocambo se estruturará. Desse modo, por exemplo, o jogador pode criar uma Casa de Trocas (para trocas entre os jogadores, com vilas coloniais ou comunidades indígenas), uma Casa de Ferro ou uma Casa do Tear (voltadas para a transformação de elementos). A construção de diversas estruturas proporcionam a priorização da defesa armada, da religiosidade, da política ou as trocas, e conforme as rodadas vão acontecendo os estudantes deverão unir-se contra as investidas luso-portuguesas ao mesmo tempo em que cuidam do desenvolvimento individual.

Outro caminho é o desenvolvimento de uma Casa de Conselho, que quando construída o jogador sorteia uma carta de liderança (com 13 indivíduos distintos) que terá uma imagem referente àquele sujeito e uma vantagem para o jogo. Um dos exemplos é "Aqualtune" que diz: "Foi descrita pela tradição oral como uma princesa do Congo, capturada, escravizada e trazida ao Brasil. Mãe de Ganga Zumba e responsável pela organização dos mocambos, nomeando um deles, onde se preservaram práticas religiosas bantas." e apresenta como vantagem "Insere uma construção na mata sem custo. + 1 Saber tradicional por rodada". Através dessa mecânica o jogador entra em contato com uma série de indivíduos importantes para a história da *Angola Janga*.

Uma das discussões iniciais era como trabalharíamos a questão das espiritualidades nesse espaço. Ao longo do desenvolvimento das mecânicas estruturamos a Casa dos Santos, uma construção que produz um saber tradicional por rodada (recurso importante no jogo), sendo que com três saberes o jogador pode sortear uma carta de espiritualidade. Ao escolhermos as

divindades e crenças, encontramos uma série de dificuldades, desde as documentações e pesquisas referentes à temática e à *Angola Janga*, ao contato com as comunidades indígenas e a doutrinação cristã. Utilizando princípios da imaginação histórica e da história como campo de possibilidades, abordamos as tradições jeje, iorubá, bantu, cristã, tupi-guarani, pankararu e potiguara. Um exemplo de carta é "Culto à Ogum" que diz: "Na tradição iorubá, orixá ligado à guerra, ao ferro e à metalurgia." e traz como vantagem: "Quando produzir um instrumento de metal, lance o dado vermelho e receba o número sorteado em instrumentos de metal extras".

A partida do jogo está prevista para uma aula de dois períodos (1h30), e a nossa intenção é estruturar uma série de atividades interdisciplinares através do *Angola Janga*. Com isso, paralelamente estamos desenvolvendo um caderno pedagógico denso, que deve problematizar uma série de questões relativas ao uso do jogo. Ele será dividido pelas seis áreas envolvidas (que discutirão sobre as questões importantes nos campos da história, da matemática, de português, da geografia, das artes visuais e das artes cênicas) e por fim propostas interdisciplinares cruzando esses campos e outros também, sempre conectados com os objetivos da ERER.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos trinta anos as discussões sobre a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais em prol de uma educação antirracista e que visa a justiça curricular aumentaram. Junto a isso, a necessidade dos professores aprimorarem-se sobre diferentes assuntos e abordagens também aumentaram. Integrante da história brasileira, *Angola Janga* ou, como ficou mais conhecida, Quilombo dos Palmares, proporcionou e possibilitou uma nova perspectiva sobre a história brasileira e a identidade da população negra.

É neste contexto que inserimos nosso projeto didático, que visa oferecer um produto educacional que apresente, em seu funcionamento como jogo, as principais potências de existência que por mais de 100 anos habitaram o território de Palmares. Entendemos que inserir os estudantes como agentes dessa história (já que são eles e elas que irão conduzir a narrativa, a partir de suas ações ou omissões) promove uma nova percepção e ressignificação sobre os diversos processos abordados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo: São Paulo Editora S/A., 1958.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Etnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. 2017. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf. [Acesso em 10 de jun. 2025].

FERNANDES, Donizeti. Consciência Histórica no Pensamento de Abdias Nascimento. In: MEINERZ, Carla; RICARDO, Dedy; ROSA, Tainã (org). **Quilombismo e Educação**: diálogos com Abdias Nascimento. Porto Alegre: CirKula, 2024 (p. 129-170).

FURTADO, Tanara F. **Educação das relações étnico-raciais, e desestabilização de subjetividades em formação continuada de professoras no Curso UNIAFRO/UFRGS (2013-2014)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2022.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**, uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: claroenigma, 2015.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. **Game Design and Tuning Workshop – Game Developers Conference**. San Jose, 2004.

LARA, Silvia Hunold. **Palmares & Cacaú:** O Aprendizado da Dominação. São Paulo: edusp, 2022.

LARA, Silvia Hunold. O Território dos Palmares: cartografia, história e política. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 64, p. 12-50, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/43622>. [Acesso em: 15 de out. 2024].

MAESTRI, Mário. As comunidades de escravos fugidos: Américas, Brasil, Palmares. In: PÉRET, Benjamin (org). **O quilombo dos Palmares**. Porto Alegre: UFRGS, 2002 (p. 153-158).

MOURA, Clóvis. **Os Quilombos e a Rebelião Negra**, 1ª. Edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1981a.

MOURA, Clóvis (Organizador). **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil**, Maceió: EDUUFAL, 2001.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**, 3ª. Edição, São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas, 1981b.

RODRIGUES, Michele; ARAÚJO, Wesley Batista. A Justiça Curricular no Plano Nacional de Educação (2014-2024): algumas aproximações. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 01-14, mai.-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57628/33785>. [Acesso em: 14 jun. 2025].

SANTOS, José Antônio dos. Do Quilombo ao Quilombismo: à guisa de posfácio. In: MEINERZ, Carla; RICARDO, Dedy; ROSA, Tainã (org). **Quilombismo e Educação**: diálogos com Abdias Nascimento. Porto Alegre: CirKula, 2024 (p. 229-240).

VIOTTI, Ana Carolina. Revistar Palmares: história de um mocambo do Brasil colonial. Trashumante. **Revista Americana De Historia Social**, Santa Fé, n. 10, p. 78-99, jul. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4556/455656700005/>. [Acesso em: 15 mai. 2025].

A CULTURA ESCOLAR E A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: IMPRENSA ESCOLAR NAS COMUNIDADES TEUTO-CATARINENSES DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Fabio Will[1]

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o advento da Segunda Guerra Mundial através dos jornais escolares, sobretudo nas comunidades teuto-catarinenses, podemos perceber um panorama entremeado de autoritarismos e cerceamentos políticos ideológicos nas individualidades e coletividades. Geralmente, investigar jornais escolares implica, sobretudo, perceber como ocorre a representação da própria sociedade através da ótica estudantil. Este artigo é parte integrante de um projeto mais abrangente, doravante intitulado "Jornais Catarinenses (1895-1975): Memórias arquivadas das escolas e de seus sujeitos", coordenado pela Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva[2].

Estudar jornais escolares implica em uma tentativa de compreender a sociedade a partir dos "olhares" dos textos, em suas nuances e percepções através de seus passados, presentes e futuros. Não apenas nos grupos escolares, os próprios estudantes compreenderiam o mundo que os cercava, mas também em suas casas, na vizinhança e na sociedade em geral. Ali, longe do controle estatal, os estudantes seriam influenciados por valores, códigos morais e, sobretudo,

[1] Mestre em Ensino de História (ProfHistória-Udesc) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-Udesc). Orientado pela profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva. Pesquisador do Grupo Ensino de História, Memória e Culturas (CNPq-Udesc), vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH-Udesc). E-mail de contato: will1889@gmail.com. Professor da Rede Estadual da Educação Básica de Santa Catarina.
[2] Desenvolvida por integrantes do grupo de pesquisa *Ensino de História, Memória e Culturas* (CNPq/Udesc), tem como uma de suas ações inventariar jornais de escolas primárias e secundárias catarinenses, publicados desde o final do século XIX até a década 1970. Envolve docentes e estudantes vinculados à graduação e pós-graduação da Udesc. A pesquisa é financiada pelo CNPq, por meio de bolsas, e pela Fapesc, em forma de apoio à infraestrutura dos grupos de pesquisa da Udesc e por meio do Edital de Chamada Pública Universal n. 21/2024. Todos os jornais escolares aqui citados, no âmbito de Santa Catarina, estão num catálogo preliminar disponível em: https://jornaisescolarescatarinenses.webnode.page/catalogo/. Recursos obtidos junto à Fapesc estão sendo utilizados na construção de um catálogo interativo *online*, a ser lançado em 2026.

poderiam emitir opiniões, quando fosse pertinente. Ao percebermos isto, também projetamos a própria temporalidade nas fontes, as quais não se deve analisar com os olhos da atualidade, os jornais escolares, escritos há quase cem anos. Lá, muito embora influenciados pelo seu passado e presente de então, os autores e leitores também percebiam a sociedade e o mundo à sua maneira, delineando o futuro à sua própria leitura de mundo, com seus valores e expectativas.

Ao percebermos a consonância das esferas da cultura escolar e como estas incidem no cotidiano das escolas, é importante analisarmos estas características através da categoria de estratos do tempo, teoria presente em Koselleck (2014, p. 267). Ao se questionar sobre os tempos da historiografia, o autor reflete sobre a importância de questionar a tenacidade dos tempos historiográficos, de maneira racional, ainda que esteja no limiar entre lendas e mitos, e do anseio por atestar a veracidade daquilo que se analisa. No caso dos jornais escolares, tal semiótica também é percebida, uma vez que as narrativas estudantis acerca dos acontecimentos temporais e locais de um fato, estão presentes neste limiar.

Escolano Benito (2002, p. 31-32) afirma que existem ao menos três tipos de culturas da Escola. A primeira fração é composta por registros culturais de ordem empírico-práticos construídos pelos docentes no exercício de sua profissão; a segunda parte é resultado da especulação dos saberes e da pesquisa em Educação e; a terceira é associada aos discursos e práticas político-educacionais que vão se configurar em torno da estrutura e funcionamento dos sistemas e normas vigentes no próprio modelo educacional. Pode-se perceber a consonância desta tríade, segundo o autor, nas esferas empírica-científica-política. Logicamente, estas esferas não são constituídas de maneira neutra e amenas, mas sim, pautadas por tensionamentos sociais e epistemológicos de ordem a manter um curso do que se pretende para a própria sociedade. E a escola, neste sentido, se constitui como um espaço de reverberações culturais.

Mas, aqui cabe uma pergunta inicial: - Seriam estes estudantes livres de quaisquer influências, podendo, inclusive, expressar-se livremente através dos jornais escolares? Para compreender este questionamento anterior, este artigo analisará as publicações sobre a Segunda Guerra Mundial do jornal escolar *Meu Torrão*, entre os anos de 1942 e 1945. Este jornal escolar fora escolhido por conter publicações sobre o período, por estar localizado em uma comunidade teuto-catarinense e, sobretudo, por possibilitar uma análise a partir desta primeira hipótese, acima citada.

Metodologicamente, este artigo tem o intuito de analisar, com base na perspectiva histórico cultural, o jornal escolar *Meu Torrão*, publicado entre 1942 e 1945. Esta escolha se pauta a partir das impressões publicadas acerca do conflito da Segunda Guerra Mundial e como

os estudantes do Grupo Escolar Abdon Batista, do município de Jaraguá do Sul, representaram o conflito. Desta maneira, estes jornais escolares podem ser percebidos não apenas como retratos da experiência infanto-juvenil, mas como instrumentos de projeção política e ideológica do próprio Estado brasileiro, bem como das instituições que nele a compõe. A análise, portanto, se direciona à textualidade presente nas matérias, com foco nas recorrências temáticas acerca do conflito.

Primeiramente, à guisa de conhecer melhor o objeto de estudo, cabe-nos estabelecer uma análise acerca do jornal ao qual vamos trabalhar. *Meu Torrão* é o nome de um jornal escolar, elaborado por estudantes do Grupo Escolar Abdon Batista, do município catarinense de Jaraguá do Sul. Em linhas gerais, o jornal circulou entre os anos de 1939 a 1951, sendo catalogado em edições impressas. A organização do jornal, no período citado, consta, geralmente, de um(a) diretor(a) do jornal escolar, gerente e repórteres, geralmente todos estudantes. É organizado em 3 colunas, as quais podem ou não contar com imagens para auxiliar na compreensão de uma matéria. Seus temas são variados, os quais contam desde amenidades e acontecimentos do cotidiano, celebrações e festejos escolares e sociais, datas comemorativas e feriados e, comentários sobre eventos e fatos marcantes. Entre estes fatos, encontra-se o objeto de nosso estudo: a Segunda Guerra Mundial. Anualmente, percebe-se a mudança do corpo editorial do jornal escolar, face à mudança das séries dos próprios estudantes e da substituição destes por escritores que aderem a esta proposta. Conforme Silva (2025, p. 166) a fim de ser permitida a circulação no meio estudantil, cada edição geralmente era emitida em três vias, duas para constar para a escola, sendo uma para arquivamento e outra para a circulação, e a terceira para análise do Departamento de Estado da Educação, com sede na capital de Santa Catarina.

Sobre estes vistos do Departamento de Estado da Educação, geralmente eram representados pelas letras L maiúscula, significando “lido”, ou C maiúsculo, significando “ciente”. Assim, a partir disto, poderiam circular. Não obstante, cabe ressaltar que este fator era condicionante para a publicação dos jornais escolares, uma vez que necessitavam da chancela estadual. Assim, circulariam mensalmente nas escolas.

Embora os textos analisados sejam assinados pelos estudantes, parte-se do pressuposto de que os discursos embutidos nas publicações resultam de inúmeras mediações, sejam estas de ordem política, social, cultural e, até, familiar. Afinal, estar inserido na própria sociedade brasileira de então, necessitaria seguir um código de conduta estabelecido com base nas leis vigentes. Neste sentido, os discursos estudantis, mediados pela influência das instituições presentes na sociedade, sejam estas a própria escola e o governo, estabeleciam a orientação

temática e a autorização para a circulação dos conteúdos. Desta maneira, depreende-se que o controle estatal se evidencia a partir da censura e chancela, os quais são exercidos, sumariamente, a partir da escola, e após isto, pelo próprio Departamento de Estado da Educação. Assim, as matérias não são descritas a partir da subjetividade infanto-juvenil, mas como um constructo de forças inerentes à própria escola e a sociedade deste período.

Figura 1 - Capa do Jornal Escolar Meu Torrão, out. 1942


MEU TORRÃO

Órgão dos alunos do Curso Complementar anexo ao Grupo Escolar "Abdon Batista"

Diretora: ESTERIA LENZI — Gerente: BERNARDO KARSTEN

Repórteres: RODRIGO NICOLEZZI e IRIA MATOS

Ano 6 | JARAGUA, Outubro de 1942 | Nº 20

Santos Dumont

23 de outubro

Canção do Aviador

MARCHA

Fonte: Capa, Meu Torrão, out. 1942, p. 1

Conforme Silva (2025, p. 165) destaca, a presença dos jornais escolares não era algo próprio da temporalidade da Segunda Guerra Mundial. Sua aparição nas escolas catarinenses remonta ao ano de 1895. Porém, a partir da década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas à presidência do país e com a criação de mecanismos como a Liga Pró-Língua Nacional, o nacionalismo foi o instrumento de ensinar as crianças catarinenses a serem brasileiras. Desta maneira, percebe-se o jornal escolar como instrumento de nacionalização e criação de uma identidade nacional, de modo a levar os estudantes e, gradativamente, a sociedade a abandonar os hábitos e costumes de seus antepassados, em prol de um país em construção.

Assim, retorno a dúvida inicial, acerca da possibilidade da livre expressão estudantil nos jornais escolares. Percebe-se que há uma estrutura organizada previamente para a aplicação de um ideal nacional: a circulação sazonal que compreende o período letivo, matérias elaboradas pelos estudantes, fiscalização dos órgãos responsáveis e, sobretudo, a escolha de temáticas prévias como pertinentes ao que a Liga Pró-Língua Nacional pretendia ao país. Conforme Silva (2025, p. 173), a Liga é a própria responsável por delimitar as temáticas condizentes ao ideal pretendido à nação, geralmente compreendendo a história e geografia do Brasil. E os jornais escolares não fogem a esta regra, pois são frequentemente vigiados pelos

membros da sociedade, escola e, sobretudo, pelos funcionários do Departamento de Estado da Educação. Atualmente, estão catalogadas as edições referentes aos anos de 1939 a 1951, presentes no Apesc[3], conforme tabela a seguir:

Quadro 1 – Exemplares do jornal Meu Torrão, catalogados e disponíveis na Apesc.

Ano	Número(s)	Exemplar(es)	Ano	Número(s)	Exemplar(es)
1939 (ano III)	6	1	1946 (ano X)	43	1
1941 (ano V)	13, 16, 17, 18, 19	5	1947 (ano XI)	43, 44, 44, ago, set.	5
1942 (ano VI)	20, 21, 24, 25, 26	5	1949 (ano XIII)	abr, ago, set, nov.	4
1943 (ano VII)	28, 29, 30, 31, 32, 33	6	1950 (ano XIV)	48, 49, 50, 51, 52, 53, 54	7
1944 (ano VIII)	34, 35, 36, 37	4	1951 (ano XV)	56, 57, 58, 59, 60, 61, 62	7

Fonte: o autor a partir do acervo do Apesc

A partir deste quadro, pode-se perceber que há uma gama diversa de publicações, porém, como dito anteriormente, não necessariamente todos os meses são contemplados. E esta ausência deve-se a diversos fatores, tais como: extravio dos exemplares não catalogados, não aprovação dos jornais pelos órgãos pertinentes, e até o não armazenamento destes nos arquivos da própria escola. Porém, dentre os jornais catalogados, sobretudo nos anos que compreendem a Segunda Guerra Mundial, podemos perceber que suas características permaneceram nos anos do conflito.

Para o ano de 1942, tem-se identificado 5 exemplares, que correspondem aos nº 20, com tiragem em março, com 10 páginas catalogadas; nº 21, com circulação em abril e 4 páginas catalogadas; nº 24, em agosto, com 8 páginas catalogadas; nº 25, em setembro, com 19 páginas catalogadas e, por fim, nº 26, em outubro, com 16 páginas catalogadas. Novamente, mudou-se o corpo diretivo, agora composto pela diretora, Sra. Estéria Lenzi e pelo gerente Bernardo Karsten, e repórteres Rodrigo Nicoluzzi e Ieda Matos. Em 1943, há catalogadas mais fontes que os anos anteriores, agora presentes em seis meses do ano, a constar: nº 28, que circulou em março, delimitadas 5 páginas; nº 29, que circulou em maio, contando com 11 páginas; nº 30, que circulou em agosto deste ano, com 12 páginas catalogadas; nº 31, em setembro, contando

[3] Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

com 16 páginas catalogadas; e, por fim, o nº 32, circulado em outubro daquele ano, com 12 páginas. No ano de 1944, há 4 exemplares, que correspondem aos nº 34, que circulou em maio, com 8 páginas identificadas; nº 35, com 8 páginas identificadas; nº 36, com 4 páginas catalogadas; e, por fim, nº 37, correspondente ao mês de novembro, com 4 páginas catalogadas. Para o ano de 1945, há 3 meses catalogados, correspondentes ao nº 38, que circulou em maio daquele ano, com 4 páginas identificadas e catalogadas; nº 39, que data do mês de julho, com 4 páginas catalogadas; e, por fim, o nº 40, com 4 páginas catalogadas. Desta maneira, a seleção destes excertos obedece ao critério de representatividade acerca da temática de estudo, bem como da escolha dos textos que remetem projeções nacionalistas, mobilizações simbólicas e de uma unidade nacional, cujos elementos permitem perceber uma certa recorrência ao longo dos anos analisados.

MEU TORRÃO VAI À GUERRA

> **O Brasil em guerra**
> O Brasil foi levado a declarar guerra a Alemanha e Itália no dia 22 de agosto pela traição feita à nossa Marinha Mercante. Estas nações lançaram no fundo do mar os nossos navios indefesos. Grande número de nossos irmãos ficaram sepultados no meio do Oceano: sem o menor aviso. O que fizemos para aqueles países nos odiar? O Brasil recebia os estrangeiros, franqueavam-lhes suas terras e facilitavam suas indústrias. Aqui viviam em liberdade, gozando dos direitos dispensados aos brasileiros. O Brasil sempre foi um país pacífico e não queria a guerra, mas diante da afronta recebida nossa pátria não devia, nem podia ficar calada: seus filhos, num só grito de Norte a Sul, bradaram "vingança". Foi satisfeita a vontade dos brasileiros. Estamos em guerra. Guerra Santa que nos foi imposta e aceitamos com brio. Tudo havemos de fazer para a nossa vitória. Nós, crianças, também atendemos ao apelo da pátria, cooperando na campanha dos metais, que servirá para dar asas ao Brasil. (DALCANALE, 1942, P. 4)

A partir deste excerto, podemos identificar o que fora demonstrado anteriormente. A temática explicitada pela estudante, a qual engloba sentidos sociais e históricos de sua própria temporalidade, faz-nos perceber algumas nuances de como a guerra é tratada no interior da escola. A menção de que o país está em um conflito, é matéria assinada por Alminda Dalcanalle, estudante do 2º Ano do Curso Complementar do Grupo Escolar Abdon Batista[4], no ano de 1942. Os jornais escolares demonstram como a própria cultura incide nos bancos escolares. E, neste sentido, conforme Juliá (2001, p. 10) afirma, há uma consonância de regras e práticas que endossam os comportamentos e pensamentos estudantis. Estes comportamentos e pensamentos

[4] O grupo escolar é inaugurado em 1935, na rua Presidente Epitácio Pessoa, no município de Jaraguá do Sul. Atualmente este grupo escolar tem o nome de Escola de Ensino Médio Abdon Batista, localizada na rua Presidente Epitácio Pessoa, n. 473, bairro Centro, no Município de Jaraguá do Sul. Já o jornal escolar foi publicado entre os anos de 1939 à 1951, como materialidade do próprio grupo escolar.

são, necessariamente, envoltos pelas representações que a própria sociedade produz, em suas esferas morais e éticas, bem como das instituições que nela são compostas. E este viés ocorre a partir de seus construtos temporais e geográficos. Não obstante, cabe ressaltar que a escola está para além das próprias intenções de uma classe dominante. É local de criação, sublevação e, inclusive, de rompimentos com as próprias pretensões sociais. Nela, também os indivíduos, podem valer-se de suas capacidades para que não ocorra uma massificação dos costumes, como inúmeros autores já propõem. E é nesta dialética que podemos perceber as nuances através dos discursos estudantis nos jornais escolares.

Porém, a tentativa de massificação que a cultura escolar propõe aos próprios estudantes, podemos perceber que, a partir do excerto inicial deste capítulo, alguns elementos que caracterizam esta reflexão. Quando Dalcanale (1942, p. 4) utiliza recursos descritivos como "nossos navios", "nossos irmãos indefesos", "nos odiar", entre outros, a estudante não fala por si só. Reverbera o que se pretende a ela reverberar. E revela um projeto de unicidade e massificação das próprias mentes e comportamentos estudantis. E aqui há uma dicotomia entre os discursos públicos, ou seja, àqueles que se apresentam socialmente, e os discursos privados, inerentes às reflexões dos sujeitos, não dispostos em uma sociedade. Não necessariamente, o discurso público, no caso da matéria que circularia em 1942 e o discurso privado, inerente às próprias reflexões da estudante, seriam convergentes. Ou ainda, o seriam caso houvesse uma liberdade de expressão pautada na diversidade de pensamentos e valorizações étnicas e culturais das comunidades imigrantes.

Neste sentido, assim como a escola, o próprio jornal escolar não é observado como um espaço neutro, mas é estabelecido a jugo do próprio governo, nacional e estadual. E estas consoantes são elaboradas através das intencionalidades políticas, simbólicas e, sobretudo, ideológicas. E isto implicaria, inclusive, no auxílio das crianças para alcançar a vitória. Porém, neste clima de projeção da guerra no seio escolar, percebe-se a tentativa de silenciamento daqueles que pensam contrários a este evento. Mas quem seriam estes silenciados? Os próprios dissidentes deste pensamento, o que geralmente acarretaria à cultura estrangeira dos imigrantes, um local de enfrentamento.

Face os enfrentamentos, cabe afirmar que o jornal escolar assume a função de direcionamento político e de imposição de uma cultura nacional. Neste sentido, podemos conferir na matéria intitulada "Um ano de guerra", a seguinte afirmação:

> A 22 do corrente comemoramos a entrada do Brasil na guerra. Ainda temos na memória o fato triste que ocorreu nas noites de 15 a 17 de agosto de 1943, 5 nossos navios mercantes foram torpedeados, a 20 milhas da costa. Entre estes o Baependi,

> que conduzia várias pessoas que regressavam do Congresso Eucarístico de S. Paulo. Esses navios foram atacados de surpresa pelos submarinos do eixo, sepultando vários irmãos nas águas do Atlântico. O povo Brasileiro clamou vingança. O presidente Vargas, de acordo com seus militares, declarou guerra ao eixo. O povo acolheu esta resolução com alegria, pois tamanha afronta, só merecia tal decisão. O Brasil neste ano tem vencido muito, tem socorrido as nações aliadas com matérias primas para o material de guerra. – As crianças também auxiliaram muito com as campanhas do metal e da borracha usada. (SILVA, 1943, p.4)

Esta matéria, assinada pelo estudante Egon João da Silva, estudante do 2º Ano do Curso Complementar do Grupo escolar Abdon Batista, reverbera este sentimento acima descrito. Expressões como "comemoramos", "temos na memória o fato triste", "5 dos nossos navios foram torpedeados", transmite uma ideia de unicidade e convergem para um sentimento de vingança nacional, cuja postura pró-guerra de Getúlio Vargas era respaldada pelo próprio povo. A intencionalidade da cultura escolar, neste sentido, fica evidente a partir da reestruturação da cultura, aberta à diversidade cultural e pró-imigrante, para uma cultura brasileira. Assim, a cultura brasileira, sobreposta à cultura escolar, incide no direcionamento dos valores, regras sociais e pensamentos para a nação.

A esfera bravia dos anos anteriores, em 1944, apresentava tons mais festivos e esperançosos. Assim, era descrito a entrada do país na guerra, em uma matéria não assinada e publicada no mês de julho de 1944, intitulada "Notícias da Guerra":

> Conforme notícias divulgadas pelas estações de rádio, chegaram em 16 do corrente no porto italiano de Nápoles, as forças expedicionárias brasileiras, comandadas pelo General Chefe João Batista Mascarenhas de Morais. Os soldados brasileiros foram entusiasticamente aclamados pelos seus colegas aliados e pelo povo em geral e, em retribuição atiravam do convés, bombons, chocolates e cigarros. O primeiro brasileiro desse contingente que pisou o solo italiano foi o tenente da infantaria Barbosa Pinto, natural de São Luiz do Maranhão. Os nossos soldados foram recebidos ao som de hinos patrióticos, dando ao ato um aspecto festivo e marcial. É esse o primeiro contingente que vai lutar em solo europeu, ao lado das nações unidas, assinalando o início da participação ativa do Brasil na guerra. As forças expedicionárias brasileiras estão bem equipadas e adestradas e se compõem das forças de terra e mar. Temos fé que os valorosos soldados de Caxias nunca vencidos saberão honrar a tradição de sua terra, trazendo o Pavilhão auri-verde coroado de glórias (s/n, 1944, p. 2)

Desta maneira, é necessário também conhecer os limites dos jornais escolares enquanto fonte histórica. Estes documentos são, sobretudo, produzidos a partir da vigilância institucional estatal. Há de se perceber também inúmeros silenciamentos culturais estabelecidos nos estudantes e nas famílias de modo a que ocorra um pertencimento social dos imigrantes teuto-catarinenses na própria sociedade. Além disso, a padronização dos discursos, com temáticas muito semelhantes e pró-nação, são recorrentes e influenciam os leitores em suas análises culturais e sociais. Para tanto, estes dilemas ressoam como possibilidade de identificação de resistências e discordâncias silenciadas, as quais podem transpor os jornais escolares.

Não obstante, o tom esperançoso da chegada das tropas nacionais misturava-se com a festividade de estar presente no conflito. O conflito assume uma leveza do bom preparo das tropas e da sua invencibilidade, conforme relatado. É nesse caráter místico que os horizontes de expectativa estudantil e da própria sociedade, reverberam o sentimento nacional. O oponente, mesmo presente no imaginário social, não se apresentava mais caracterizado, e também já não estava mais incluso no discurso estudantil. Esse constante reforço da cultura escolar, mesmo que implicitamente, considerava que a representação do conflito partiria da negação do outro enquanto aquele que não estaria contemplado com uma cultura dominante, mas que agora, já daria espaço para as celebrações do período.

E isto é evidenciado a partir do caráter festivo no recebimento das tropas brasileiras em solo europeu, com bombons, chocolates e cigarros. Receberam estes presentes? Talvez não na mesma medida como noticiado, por se tratar de um conflito onde os recursos se tornaram escassos, mas no imaginário popular seria interessante ressaltar que o lado onde a nação brasileira estivesse, seria pujante e glorioso.

Com o conflito se encerrando, coube aos jornais escolares representarem o júbilo da vitória e das glórias daqueles que entregaram suas vidas à uma causa maior. A edição de julho de 1945, nº 39, marca o retorno dos combatentes e a celebração, ainda que póstuma, dos participantes brasileiros do conflito. Ao todo, são 8 matérias que têm a temática relacionada à Segunda Guerra Mundial, à bravura dos combatentes e à celebração dos feitos. Porém, esta edição marca, além das matérias estudantis, frases motivacionais relacionadas ao conflito, em três das quatro páginas. Na capa do jornal, na parte superior, há a frase “a força expedicionária brasileira é o símbolo do que fomos, do que somos e do que seremos”.

Ainda que esta frase simbolize a consolidação de uma cultura escolar no seio do jornal em questão, podemos compreender que nela há mais fragmentos que revelam a consonância com os estratos do tempo de Koselleck (2014). O autor, ao afirmar que os espaços de experiência e os horizontes de expectativa são formulados na própria sociedade, e condicionados por esta, também percebe que os próprios espaços de experiência se dão através de duas vertentes: a primeira, partindo do próprio sujeito em sua relação com o espaço e tempo, de suas leituras e percepções de como a sociedade se organiza e; segundo, da própria sociedade em relação ao sujeito, das forças que impõem e propõem ao sujeito seus modos de refletir e pensar sobre e na sociedade. Estas duas nuances compõem o espaço de experiência que o sujeito apresenta e, por si só, não são neutras. Desta maneira, podemos perceber que a construção de uma história mística, dos grandes feitos e heróis, sobretudo, impunha aos jovens estudantes um

passado ao qual se apropriar, o qual fora construído para projetar um passado glorioso e rico. Da mesma maneira, a vertente dos horizontes de expectativa é sobreposta ao indivíduo a partir da realidade a qual se quer propor.

AS POSSIBILIDADES DO CAMPO DE ESTUDO

Koselleck (2014), percorre um caminho árduo para confirmar que a História é uma ciência do tempo. Aliás uma ciência dos tempos, uma vez que este é denominado em sua multiplicidade semântica. E, ao fazer questão de confirmar esta possibilidade, o autor reflete sobre a própria abertura do campo historiográfico para que se analisem diversas temporalidades que, antes, não se ousariam interpor. Conforme observamos neste artigo, eu e você leitor, enquanto contemporâneos, temos nossas experiências e nossas expectativas. Da mesma maneira, os próprios agentes da história, sejam estes os escritores dos jornais escolares, ou até mesmo transeuntes que até então eram tratados de maneira alheia à História. O foco de análise da problemática historiográfica, ao ser ampliado, traduz a sua riqueza a partir de uma história local, e de uma pergunta importantíssima, que o próprio Koselleck lança (2014, p. 209): Quão nova é a modernidade?

Ao perceber-mo-nos nesta questão, torna-se uma tarefa importante refletirmos e questionarmos sobre os próprios espaços de experiência. O que me refiro é que, no caso deste estudo, muitas das experiências dos estudantes, evidenciadas nos excertos das matérias, propõe uma construção que se torna dissonante da própria categoria a qual se pretende. Permita-me retornar ao primeiro excerto, quando Dalcanale (1942, p.4) afirma que a "Guerra santa que nos foi imposta e aceitamos com brio". Certamente, estas palavras, escritas por uma criança, não necessariamente representava sua própria condição e leitura de mundo. Reverberavam outras temporalidades e reflexões sobre a atualidade, naquele momento. Além disso, quando se traz a terminologia "Guerra Santa", a quem o escritor quer acusar e o porquê o faz dessa maneira? A "Guerra", neste sentido, teria sido a última etapa para que cessasse a contrariedade nas ações políticas do país. E "Santa", para implicar ao outro, o equívoco de lançar-se àquele que é protegido pela bondade e justiça. Porém, este conceito, não é novo, mas apropriado para transmitir uma imagem de veracidade ante o fato que é a própria guerra, estabelecendo a animosidade dicotômica do nós x eles, do certo x errado. A quem interessava isto: às crianças ou ao próprio governo em questão? Ainda que isto custasse o aculturamento teuto-catarinense, sobretudo, interessava ao governo brasileiro em sua campanha nacionalista.

Para percebermos melhor esta questão, deve-se recorrer a terminologia utilizada na análise. Para os alemães, modernidade significa *Neuzeit*. Porém, como categoriza Koselleck (2014, p. 214), a modernidade é, senão, enganosa, uma vez que é recorrentemente apropriada segundo a nossa própria época. Ou seja, a apropriação de conceitos, para adequá-los à nossa própria realidade, pode conter anacronismos que exigem cautela. E é neste sentido que poderíamos pensar acerca dos estratos do tempo enquanto possibilidade de reflexão acerca das influências geradas, experimentadas e projetadas pelas próprias pessoas em sua trajetória histórica. Toda a influência acerca dos estratos do tempo ocorre uma vez que se tornam eventos repetidos. Assim como os valores não o são apenas da época as quais são promovidos, as ações e reflexões também não o são. Precisam de uma consonância entre seu passado e futuro. Precisam, sobretudo, de uma consonância entre o indivíduo e a própria sociedade.

PARA UMA DISCUSSÃO NO TEMPO PRESENTE

Para pensarmos nas representações dos jornais escolares e sua consonância com a História do Tempo Presente, podemos perceber as categorias as quais são impostas e discutidas ao longo do artigo. Neste sentido, a discussão acerca do Tempo Presente ancora-se também na questão da análise da localidade para encontrar suas evidências. E é o caso de Jaraguá do Sul, cidade onde localizava-se a própria escola e a produção do Jornal Escolar. Estes são, necessariamente, como Koselleck (2014, p. 214) aborda, frutos de sua própria modernidade, com características específicas dentro de seu espaço e tempo. Apropriam-se das transformações culturais e sociais e as utilizam para compor seu cotidiano. E é aí que mora o ofício do próprio historiador: o de refletir sobre as possibilidades de análise e perceber, sobretudo, que ambos, fontes, escritores e a si próprio, são influenciados pelos estratos do tempo, sejam estes: passado, presente e o próprio futuro. Certamente, os escritores do jornal escolar analisado, eram influenciados pela sociedade, por hábitos, costumes e pela cultura vigente na época. O sentimento de pertencimento germânico característico, observado nas colônias teuto-catarinenses, mesclava-se ao sentimento de ser brasileiro, conforme aborda Seyferth (1997).

Neste sentido, para Silva (2025), o enredo da cultura política assume uma gama complexa que contribui na formação da própria sociedade, sobretudo nas escolas. A relação de forças produtivas e observadas na própria sociedade, são substratos da ação histórica que perpassa os jornais escolares. E é neles que as disputas ocorrem, uma vez que as reflexões estudantis nem sempre são genuinamente pró-governo. Muitas das contradições e

contravenções ao que o governo impõe nasciam nas próprias sociedades e famílias, como no caso das localidades teuto-catarinenses. Porém, os excertos analisados revelam mais do que as opiniões, denotam as vontades do próprio governo estadual e nacional, uma vez que a elaboração dos jornais escolares era amplamente vistoriada antes de publicadas.

A problematização dos jornais escolares, sobretudo nas comunidades teuto-catarinenses, apresenta esta variedade de consonâncias e dissonâncias, ao passo que permite ao pesquisador analisar as maneiras as quais os jovens descrevem acontecimentos, bem como daquilo que lhes é (pro)posto a analisar. Ainda que abdicar de seu passado próximo, de seus ancestrais, simbolizava estar inserido na sociedade brasileira, uma vez que o inimigo, construído politicamente, é exatamente aquele que está em casa, a cultura rival. Assim, conhecer e pesquisar jornais escolares é, de certa maneira, perceber que a própria análise da fonte, bem como esta, também, é fadada às influências temporais, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENITO, Agustín Escolano. **La memoria y el deseo**: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant Lo Blanch. 2002.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: SBHE, n. 1, 2001, p. 9-43.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo:** estudos sobre história. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC – Rio, 2014.

Meu Torrão: Órgão dos alunos do Curso Complementar anexo ao Grupo Escolar Abdon Batista, 1942 a 1945. Acervo Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – Apesc.

SEYFERTH, Giralda. **A assimilação dos imigrantes como questão nacional**. Mana. Rio de Janeiro: PPGAS/URFJ, vol. 3, n. 1, p. 95-131, 1997.

SILVA, Cristiane Bereta da. Jornal escolar como lugar de entrecruzamentos de práticas, memórias e culturas (Santa Catarina, década de 1940). **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Brasil, n. 45, p. 151–181, 2025. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/14660. Acesso em: 28 out. 2025.

NOS TERMOS DA LEI: O USO DA LEGISLAÇÃO COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernando José da Hora Lopes[1]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como ponto de partida a ideia de se utilizar a legislação como fonte no ensino de história, e parte do pressuposto de que o estudo da lei pode trazer grandes possibilidades para a compreensão dos processos históricos em sala de aula. Considerando-se que a História pode ser definida como a ciência que estuda a ação humana no tempo (Bloch, 2001), e que uma das principais manifestações dessa ação humana, capaz de interferir na vida em sociedade, é a lei, tem-se que esta deve ser trabalhada e valorizada enquanto fonte no ensino de história.

Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo analisar a importância, os desafios e as possibilidades da utilização da legislação como fonte no ensino de história. Para tanto, em um primeiro momento será analisada a importância da lei na compreensão da história, tendo como exemplos algumas leis específicas de determinados períodos da história do Brasil.

Posteriormente será abordada a questão das metodologias que podem ser utilizadas, dando enfoque nos desafios encontrados pelo docente na utilização desse tipo de fonte, bem como nas possibilidades de se trabalhar tais fontes com turmas da educação básica.

Dessa forma, procura-se não somente avaliar a importância da utilização da legislação como fonte em sala de aula, mas também refletir sobre as práticas docentes que podem ser aplicadas para que essa utilização venha despertar nos alunos um interesse pelos temas de história abordados durante o período letivo.

[1] Mestre em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Mestre em Desenvolvimento Humano pela Fundação Visconde de Cairu, Especialista em Auditoria Tributária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduado em Direito e História. Professor da Fundação Visconde de Cairu, e da Unime-Anhanguera. Atua na educação básica como Professor do Colégio Acadêmico (BA). E-mail: fjlopes01@gmail.com.

IMPORTÂNCIA DA LEI NA COMPREENSÃO DA HISTÓRIA

Inicialmente, vale ressaltar que a utilização de fontes históricas em sala de aula torna-se cada vez mais importante para uma melhor compreensão dos processos históricos discutidos ao longo do ano letivo. Isso porque, além da riqueza de informações que as fontes podem trazer, tem-se os vestígios que podem ser investigados e analisados criticamente, conferindo a estas um papel relevante no ensino de História:

> Nessa perspectiva, o uso de fontes históricas em sala de aula é uma possibilidade que deve ser apreciada e valorizada. A riqueza de informações que podemos extrair das fontes justifica o seu uso no fazer pedagógico de várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (Valle, 2010)

Neste contexto, uma das fontes históricas que podem ser trabalhadas em sala de aula é a lei, não só na sua concepção jurídico-filosófica, mas como importante documento que pode trazer evidências de determinada temporalidade.

Como já mencionado anteriormente, a lei representa uma manifestação da ação humana, é produzida por pessoas, e, como tal, está suscetível de ser utilizada para atender aos interesses individuais ou de grupos determinados. Analisar uma lei como fonte histórica demanda uma criticidade apurada do historiador, e mais ainda se esta fonte for usada no ensino de História na educação básica, pois além da crítica, deve-se pensar no aspecto motivacional, objetivando despertar um maior interesse no corpo discente.

Não se pode olvidar que a lei não representaria a única fonte a ser utilizada na compreensão dos fatos históricos, mas representa um importante mecanismo para a abordagem de alguns temas em História, principalmente quando se estuda História do Brasil.

Exemplo disso é a abordagem de duas importantes leis abolicionistas, que foram publicadas na segunda metade do século XIX, quais sejam, a Lei do Ventre Livre e a Lei do Sexagenário, que constituem fontes históricas fundamentais para o ensino de História, mas somente se analisadas de forma crítica e aprofundada, sob pena de cair na superficialidade da abordagem dos livros didáticos.

A Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Brasil, 1871), que ficou conhecida como a Lei do Ventre Livre, se notabilizou por conceder a condição de liberdade para os filhos de mulheres escravizadas, nascidos a partir da data da sua publicação. De fato, essa é uma premissa importante desta lei, e por isso, não se pode negar que ocupa um papel de relevância na

abordagem do tema escravidão em sala de aula. Todavia, o(a) docente deve problematizar essa norma, a partir da análise crítica das suas minúcias.

Isso porque, alguns livros didáticos se resumem a explicar a Lei do Ventre Livre como uma lei abolicionista, de suma importância, como se representasse um avanço significativo na luta pela abolição. Explicações simplistas são encontradas em determinados livros didáticos, como, por exemplo, em Braick e Mota (2012, p. 400), que define a Lei do Ventre Livre como a que assegurou a liberdade dos filhos de escravas que nascessem após o início da sua vigência.

Em outras palavras, o(a) Professor (a) de História não deve se ater tão somente à explicação do livro, sob pena de não analisar adequadamente tanto a fonte estudada quanto o fato histórico em questão. Neste sentido, Valle destaca que:

> (...) apesar do livro didático ser uma válida ferramenta no processo de ensino, precisamos possuir uma visão crítica sobre o mesmo – como bem elucida o pensamento de Bittencourt – Haja vista que, o passado, enquanto objeto de estudo, não está devidamente organizado e analisado em todas as suas dimensões. Logo, para que seja possível conhecê-lo, o professor da área da história precisa sair em busca dos vestígios que possam fornecer informações e respostas ao seu exercício de investigação e construção do conhecimento (2010, p.65).

De fato, a leitura do artigo 1º da referida norma leva a crer que "os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre" (Brasil, 1871). Entretanto, da análise de outros trechos do referido instituto normativo, percebe-se que o direito assegurado aos filhos das escravizadas, nascidos após a lei, encontrava determinados empecilhos, que continuavam favorecendo aos senhores de escravos, o que dá a dimensão do quanto a lei pode ser usada para a manutenção do *status quo*, mesmo tendo aparência de revolucionária.

Isso pode ser comprovado, a partir da análise do parágrafo primeiro do mesmo artigo 1º da lei, que estabelece que o direito dos filhos das mulheres escravizadas nascidos após a lei estava condicionado a determinados fatores:

> § 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de 30 anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos, e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor (Brasil, 1871).

O trecho acima deixa evidente que não bastava nascer após a lei para ser considerado

livre, pois até a idade de 8 anos, o filho da mulher escravizada estaria sob a tutela do senhor de escravos, e ao completar esta idade ficaria a mercê da vontade do senhor, que poderia utilizar seus serviços até completar 21 anos ou optar por uma indenização do governo. Ou seja, a condição de pessoa livre não era adquirida apenas com o nascimento após a lei, e sim estava condicionada a vários fatores.

Na mesma linha de raciocínio, a Lei do Sexagenário (Brasil, 1885), publicada em 28/09/1885, é abordada em alguns livros didáticos como aquela que concedia a condição de liberdade às pessoas escravizadas com 60 ou mais. Todavia, mais uma vez, a análise do docente de História em sala de aula deve compreender não somente essa premissa, mas também os dispositivos da lei que deixam claro que o direito à liberdade não dependia apenas da idade.

Da leitura dos parágrafos do artigo 3º da referida lei, percebe-se que para obter a condição de livre, além de possuir 60 anos, o escravizado deveria se submeter a algumas exigências:

> § 10. São libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta Lei; ficando, porém, obrigados, a título de indemnização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos. (...) § 13. Todos os libertos maiores de 60 anos, preenchido o tempo de serviço de que trata o § 10, continuarão em companhia de seus ex-senhores, que serão obrigados a alimentá-los, vesti-los, e trata-los em suas moléstias, usufruindo os serviços compatíveis com as forças deles, salvo si preferirem obter em outra parte os meios de subsistência, e os Juízes de Orfãos os julgarem capazes de o fazer (Brasil, 1885).

A análise desses trechos em sala de aula permite discutir com os alunos a efetividade desta lei para a luta abolicionista, visto que tais dispositivos demonstram que mesmo completando 60 anos, os escravizados ainda se submetiam aos interesses dos senhores. Outro ponto a ser discutido em relação à efetividade deste instrumento normativo, é a idade escolhida como marco para obtenção da liberdade, haja vista que poucos eram os escravizados que chegavam a essa idade, após longos anos de trabalhos forçados, castigos físicos e humilhações.

Outra lei que pode ser trabalhada em sala de aula, a partir de uma visão crítica, e que permite um entendimento do contexto social e político do Brasil na época em que foi elaborada, é o Código Criminal de 1830 (Brasil, 1830), que, dentre outras previsões, determinava uma pena menor para o crime de estupro, caso a vítima fosse uma prostituta, ou seja, a dosimetria da pena não considerava tão somente a gravidade do ato, mas também o comportamento da vítima, o que representava os valores da sociedade de uma época em que a mulher não tinha direitos preservados.

Nesse sentido, torna-se imperioso que o(a) docente de História aborde tais situações em

sala de aula de forma crítica, demonstrando a pouca efetividade dessas leis, bem como a intenção do legislador, que muitas vezes atendia a interesses de determinados grupos, bem como representava os valores da sociedade da época em que tais leis foram produzidas.

METODOLOGIAS APLICÁVEIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar da importância da utilização da legislação para a compreensão da disciplina História na educação básica, essa utilização deve ser cuidadosa e atenta, principalmente no que se refere às metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, se tratando de instrumentos normativos de épocas remotas, o processo de escolha da metodologia a ser aplicada pode trazer alguns desafios para o (a) Professor(a) de História.

Um desses desafios diz respeito à linguagem adotada em textos legais, principalmente de temporalidades mais remotas, visto que, historicamente, a linguagem jurídica é dotada de grande formalidade, muitas vezes rebuscada e de difícil compreensão, o que pode impactar no interesse dos alunos da educação básica pela leitura e interpretação de tais textos.

Além disso, a depender da temporalidade abordada em sala de aula, os textos legais podem remeter a padrões linguísticos não mais utilizados pelos alunos, ainda mais em tempos de redes sociais, em que a comunicação se realiza através de palavras abreviadas, símbolos, figurinhas, memes, etc.

Neste sentido, até as regras ortográficas utilizadas em temporalidades remotas podem representar um desafio no uso da lei como fonte de ensino. Palavras eram redigidas de outra forma, a pontuação e acentuação também seguiam outras regras, o que pode demandar do(a) docente um trabalho maior para decifrar o que está escrito, para depois analisar criticamente.

Diante desses desafios, torna-se imperioso que o(a) docente de História desenvolva e aplique metodologias em sala de aula que permitam aos discentes uma melhor compreensão da História. A escola não pode se resumir a ser uma mera reprodutora das interpretações extraídas de bibliografias específicas e por muitas vezes superficiais, mas deve ser um espaço de problematização e criticidade, como bem assevera Fonseca:

> Por outro lado, as escolas de educação básica, com raríssimas exceções, carecem não só de uma bibliografia variada, mas sobretudo de práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação. Assim, ao contrário das universidades, via de regra nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas (2003, p. 39).

Outra questão importante em relação a isso é a percepção do alcance da prática docente

no ensino de História, visto que os temas e as fontes discutidas em sala de aula podem ser difundidos entre as famílias e sociedade em geral, sendo os discentes verdadeiros multiplicadores desses saberes. Em se tratando da utilização da lei como fonte histórica, isso se torna ainda mais palpável, visto que a lei é, ou deveria ser, de interesse de toda a coletividade. Sobre o alcance do papel docente, Sheimer afirma que:

> Devemos considerar que a ação docente não é um ato individual, mesmo que aparentemente o professor se restrinja ao contexto de sala de aula, com os alunos. Sua ação é também coletiva, e nela reside seu maior poder. É extremamente importante que o ensino de história venha contribuir para o aperfeiçoamento do relacionamento em nossa sociedade, pois essa provocação é sem dúvida, um dos grandes desafios da humanidade hoje, para que possamos progredir rumo a um desenvolvimento social, baseado na justiça e respeito mútuo, superando as dificuldades a fim de nos entendermos com os outros (2010, p.7).

Dessa forma, para a utilização da lei como fonte no ensino de história deve-se pensar em metodologias que despertem o interesse dos alunos em trabalhar com textos normativos, que, como já explicado anteriormente, têm uma linguagem formal e rebuscada, e a depender da época trabalhada, foram redigidas com observância de regras ortográficas que não estão mais vigentes.

Uma das metodologias que podem ser aplicadas é o jogo de perguntas e respostas, no formato de *Quiz*, em que a turma será dividida em até 4 equipes, que terão que responder a que época da história do Brasil corresponde determinados artigos de lei.

A ideia é que o (a) docente faça a mediação do jogo, sorteando os artigos de leis, escritos em papéis ou expostos no *datashow*, e a equipe que primeiro levantar a mão terá a chance de responder a que época pertence aquela lei e justificar a sua resposta, que em caso de acerto ganhará uma quantidade de pontos.

Outra metodologia que pode ser proposta em sala de aula é a elaboração, por parte da turma, de um projeto de lei que fosse capaz de revogar uma lei de alguma época pretérita. Para tanto, a turma seria dividida em equipes, e cada equipe escolheria uma lei que considerasse injusta ou até mesmo mal elaborada, e faria um projeto para revogar a referida lei escolhida. Na elaboração desse projeto de lei, as equipes teriam que justificar a escolha, bem como expor os motivos para as mudanças propostas no projeto.

A aplicação de tais metodologias em turmas do ensino médio, especialmente no 3º ano, em que os alunos têm maior maturidade e já se encontram em vias de ingressar no ensino superior, poderia despertar um maior interesse pelos temas trabalhados, a partir do olhar crítico a esse tipo de fonte histórica. Não se resumiria a tão somente interpretar as leis de forma literal, e sim aprendendo a fazer a interpretação teleológica das leis trabalhadas, buscando alcançar a

intenção de quem elaborou a lei, o contexto em que foi elaborada e os interesses que estavam por trás desse ato normativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, pode-se inferir algumas conclusões em relação à utilização da lei como fonte para o ensino de história na educação básica. A primeira conclusão é a de que o uso da lei como fonte pode trazer muitos benefícios para o processo de ensino aprendizagem no campo da história, desde que trabalhada de forma crítica e abordando todo o contexto por trás da lei estudada.

Outra questão importante é que a utilização da lei como fonte pode trazer muitos desafios para os professores de história, visto que, ao trabalhar uma lei de épocas passadas, deve-se observar que a linguagem do texto, por si só, pode representar um empecilho para o interesse dos alunos. Isso porque, normalmente os textos legais se utilizam de uma linguagem formal, observando-se a norma culta da língua portuguesa, e além disso, a depender da temporalidade trabalhada, pode dificultar ainda mais a compreensão, pois está redigida de acordo com as regras ortográficas vigentes na época estudada.

Em que pese tais desafios, faz parte da prática docente desenvolver metodologias que possam ser aplicadas nas turmas da educação básica, com o intuito de trabalhar as leis como fonte no ensino de história. Metodologias como jogos de perguntas e respostas, tendo como objetivo associar as leis ou artigos de leis a determinadas temporalidades, ou até mesmo a elaboração de projeto de lei por parte da turma, com o objetivo (ainda que imaginário) de modificar determinadas normas consideradas injustas pelos alunos, podem desenvolver um olhar crítico da turma sobre as leis que foram elaboradas durante a história, bem como o seu alcance e os reais interesses de quem as elaborou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAICK, Patrícia Ramos; e MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Volume único, 4ª edição. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em 8 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei,

libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm. Acesso em 5 dez. 2025.
BRASIL. Presidência da República. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extincção gradual do elemento servil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em 8 dez. 2025.
FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.
VALLE, Hardalla Santos do. ARRIADA, Eduardo; e CLARO, Lisiane Costa. A utilização de fontes no ensino de História: a imprensa na construção do conhecimento. **Momento: Diálogos em Educação**. Rio Grande, 20 (1): 59-72, 2010.

OS USOS POLÍTICOS DO PASSADO: DESAFIOS PARA O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA

ATRAVESSAR FRONTEIRAS: HISTÓRIA E MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS AFRICANAS

Cardoso Armando[1]

INTRODUÇÃO

A construção de narrativas históricas sobre o continente africano tem sido, ao longo dos séculos, marcada por silenciamentos sistemáticos, apagamentos intencionais e interpretações que partem de marcos epistemológicos ocidentais, frequentemente alheios às dinâmicas e lógicas socioculturais africanas. A memória, nesse contexto, foi relegada ao campo da subjetividade, da imprecisão, como algo que não é "cientificamente confiável", enquanto a história escrita e institucionalizada ocupou o lugar da verdade autorizada e objetiva.

O objetivo deste artigo é analisar a dicotomia entre história e memória, entendida como construção social e política. Parte-se do reconhecimento de que a África, enquanto continente plural de experiências, temporalidades e saberes – apesar de rotulada com insuficiência de fontes escritas consideradas apropriadas e dignas para a história –, possui formas próprias de construir o conhecimento. Formas, muitas vezes, veiculadas por meio da oralidade, da performance, do corpo e do território. A valorização dessas formas implica um reposicionamento teórico-metodológico que exige não apenas abertura, mas também coragem epistemológica.

Ao longo do texto, serão abordadas três dimensões centrais: (1) o debate sobre as fronteiras entre história e memória; (2) as contribuições das epistemologias e metodologias africanas na produção de narrativas históricas; e (3) a importância das fontes orais como fundamento de um fazer histórico que se ancora na escuta e na experiência coletiva. Ao adotar essa perspectiva, não se trata de buscar neutralidade, mas de assumir o compromisso ético-

[1] Professor de História de África, de Estudos Africanos e de Relações Etno-Raciais, na Universidade Rovuma-Moçambique. Grupo de pesquisa: História de África Contemporânea. E-mail: catacuaricua@gmail.com

político com uma história que reconheça a memória como fundamento e a oralidade como potência.

O propósito é, portanto, lançar um convite à escuta, enquanto método de (re)construção da história no contexto africano. Trata-se de uma escuta que atravessa o tempo, rompe os limites das fontes escritas e se ancora na voz daqueles que, por muito tempo, foram tratados como fontes secundárias de sua própria história.

HISTÓRIAS AFRICANAS E DESCOLONIZAÇÃO DO SABER

A construção de narrativas históricas sobre a África exige um reposicionamento epistemológico que vá além das categorias clássicas do pensamento histórico ocidental. A superação da dicotomia entre história e memória, neste contexto, implica reconhecer outras formas de produção, transmissão e validação do conhecimento, tal como propõem diversas vozes africanas.

Um dos marcos fundamentais para o pensamento histórico africano é o trabalho de Joseph Ki-Zerbo, cuja atuação intelectual e política foi decisiva para afirmar que a África possui história antes da colonização, contra a retórica eurocêntrica que atribuía ao continente uma condição de "pré-história" pelo fato de não dispor de documentos escritos. Para Ki-Zerbo (2010), a oralidade não é ausência de história, mas sim uma outra forma de historicidade que exige escuta qualificada, rigor metodológico e um reconhecimento da memória coletiva como fonte legítima para a reconstrução da história. A partir desse pensamento pode-se concluir que na África, o homem é a memória do homem, o que desloca a centralidade do documento escrito para o sujeito que carrega e transmite o saber.

Esta ideia é corroborada por Ajayi (2010) ao argumentar que o estudo da história africana deve partir das dinâmicas internas do continente, sem reduzir-se às cronologias impostas pelos contatos europeus. Sua proposta valoriza as continuidades culturais, os sistemas políticos e os modos próprios de organização temporal, chamando atenção para a necessidade de se romper com uma historiografia que universaliza experiências europeias.

A contribuição e relevância da História Oral e das fontes orais para a historiografia da África orientam a análise nesta parte de estudo. Na sequência, Portelli (2010) alerta que a História Oral não é a história da estória, mas uma nova forma de se fazer a história a partir de uma relação dialógica entre dois sujeitos. Trata-se de uma relação de confiança mútua entre os dois sujeitos (entrevistado e entrevistador). A História Oral fundamenta-se no eu que passa a

conhecer o outro e se projeta nele para produzir a sua narrativa.

A História Oral tem suas raízes no desenvolvimento da linguagem humana. A oralidade foi uma das primeiras estratégias utilizadas pelos grupos sociais para registrar os eventos, sobretudo nas sociedades tidas "pré-letradas". É nesta perspectiva que a valorização da oralidade, enquanto fundamento da memória histórica, encontra eco em Thiong'o (2009), ao denunciar que o colonialismo linguístico é uma das formas mais eficazes de apagamento cultural. Para o autor, as línguas africanas carregam cosmopercepções específicas, inseparáveis da forma como o tempo, o espaço e os acontecimentos são narrados. O deslocamento epistemológico, que valoriza a oralidade, passa pela recuperação das narrativas orais como fontes seguras de produção de conhecimento, não apenas como complemento às fontes escritas.

Esse saber parte da ideia de descolonização das mentes para fazer os povos africanos se reconectarem às suas raízes perdidas, alteradas ou esquecidas devido a colonização. E uma historiografia do combate, dos tempos em que africanos na situação de povos subjugados precisavam combater o colonizador com todas as suas formas, o que agora é identificado como neocolonialismo e, até mesmo globalização (Oliveira, 2018).

Para refletirmos adequadamente sobre esse tema, torna-se essencial recorrer às perspectivas decoloniais nas análises historiográficas, como as propostas por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009), bem como por Valentin Yves Mudimbe (2013). Esses autores oferecem importantes contribuições para a valorização de outras fontes de produção de conhecimento histórico, especialmente no contexto africano, onde a oralidade desempenha um papel central na construção e transmissão de saberes. Esse referencial surge na tentativa de nos afastarmos de uma abordagem exclusivamente pautada por epistemologias ocidentais, que tendem a marginalizar ou deslegitimar formas não escritas de conhecimento. Além disso, evita reproduzir análises hegemônicas baseadas em paradigmas eurocêntricos que, frequentemente, impõem uma leitura homogênea e colonizada da história. Assim, ao reconhecer o valor epistêmico da oralidade e de outras práticas culturais locais, contribuímos para a construção de narrativas históricas mais plurais, enraizadas nas experiências e cosmopercepções dos próprios sujeitos africanos. Nesse contexto, Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula G. Meneses e João Arriscado Nunes (2006, p. 13-14), em sua obra intitulada *Conhecimento e transformação social:* por uma ecologia de saber argumentam que:

> É insustentável a situação de, por exemplo, as ciências sociais continuarem a descrever e interpretar o mundo em função de teorias, de categorias e de metodologias desenvolvidas para lidar com as sociedades modernas do Norte, quando a maioria das sociedades, existentes, não só apresenta características e dinâmicas históricas diferentes, como tem gerado as suas próprias formas de conhecimento das suas

> experiências sociais e históricas e produzindo contribuições significativas para as ciências sociais, ainda que remetidas para as margens destas.

Nesse viés, as contribuições de Amadou Hampâté Bâ (2010) revelam-se particularmente valiosas, sobretudo, por sua defesa da oralidade como uma forma legítima e completa de produção de conhecimento. Para o autor, a oralidade não deve ser compreendida como uma expressão inferior ao registro escrito, mas sim como um sistema epistêmico autônomo, dotado de suas próprias normas de validação, organização e transmissão do saber. Ao reconhecer a oralidade como uma matriz intelectual complexa, Hampâté Bâ contribui para a desconstrução de hierarquias coloniais do saber e reafirma a centralidade das tradições africanas na constituição das narrativas históricas do continente.

O autor, em sua defesa sobre as tradições africanas, afirma que: "qualquer tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos não terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo" (Hampâté Bâ, 2010, p. 167). Outro aspecto relevante é a relação entre oralidade e corporalidade. Na ótica de Vera (1999), o corpo feminino africano torna-se um arquivo de memórias e experiências, apesar de pouco mencionado nos escritos. Em relação à escuta, é encarada como processo sensível e político, em que o corpo é também uma linguagem de memória. Esse enfoque amplia a noção de fonte oral para além da fala, incorporando gesto, silêncio, dor e resistência como formas de narração histórica.

Nesse campo, a contribuição de Asante (2007) é decisiva ao propor uma abordagem afrocêntrica do conhecimento histórico. Para ele, a narrativa sobre a África deve ser construída a partir de uma centralidade africana, e não de parâmetros exógenos. O autor entende que a afrocentricidade não é apenas uma perspectiva cultural, mas uma epistemologia que olha o africano como o sujeito, protagonista e agente da história, rompendo com a lógica da subalternização intelectual.

MEMÓRIA, HISTÓRIA E POLÍTICAS DO TEMPO

A memória, em sua dimensão coletiva, é sempre situada, seletiva e atravessada por relações de poder. Portanto, é nessa interconexão que Ricoeur (2007) encara a memória não como uma simples repetição do passado, mas uma reconstrução ativa que articula lembranças, esquecimento e interpretação. Ao entrar em diálogo com a história, a memória desafia o monopólio da cronologia e das narrativas lineares, colocando em evidência os modos pelos quais diferentes sociedades organizam seus tempos sociais. Na África, essa tensão entre

memória e história se expressa no confronto entre os regimes temporais impostos pela colonização e os sistemas nativos de ordenação do tempo, profundamente ligados à experiência coletiva e à oralidade.

As políticas do tempo são, também, políticas de silenciamento. A colonização europeia impôs uma concepção linear e universal de temporalidade, pautada pelos ideais da modernidade ocidental, desqualificando as temporalidades africanas, muitas vezes tratadas como mitológicas, imprecisas ou até inexistentes. Para Achille Mbembe (2014), essa imposição constituiu uma estratégia de dominação epistemológica, pois o colonizador não apenas ocupou o espaço físico da África, mas também confiscou seu tempo. Ao controlar a narrativa histórica, o projeto colonial apagou formas próprias de organizar e vivenciar o tempo, subordinando-as a uma cronologia europeia que marginaliza outras experiências temporais.

Nesse contexto, de acordo com Ki-Zerbo (2010), torna-se urgente reescrever a história da África, sem, no entanto, ser entendida como uma "história-revanche" que apenas inverteria os polos da narrativa colonial, mas como uma mudança de perspectiva capaz de recuperar imagens, memórias e saberes que foram silenciados ou esquecidos. Em nosso entender, trata-se de um exercício de reconstrução crítica que, ao retornar à ciência como campo plural de produção de conhecimento, busca formar uma consciência histórica autêntica e descolonizada, tanto para os africanos, em particular, quanto para o mundo em geral. Para tal, exige antes de mais, reconstituir o tempo africano por meio de uma escuta atenta às formas locais de construção do conhecimento histórico.

A escuta, enquanto categoria metodológica tem ganhado centralidade nos debates contemporâneos sobre a produção de conhecimento histórico, sobretudo, quando se trata de contextos em que a oralidade é a principal forma de transmissão de saberes. No caso africano, a escuta se impõe não apenas como técnica, mas como gesto epistemológico e ético. Escutar, nesse contexto, é reconhecer o "Outro" como produtor legítimo de conhecimento, é abrir-se a formas não lineares de narrativas e aceitar que a história nem sempre se dá pela via do documento escrito.

Segundo Ki-Zerbo (2010), a oralidade como meio de elaborar e fixar os produtos do pensamento tem suas próprias técnicas. Embora, as formas de pensamento escritas ou orais abranjam a mesma área, os meios e os métodos de sua concepção e transmissão nem sempre são os mesmos. Nesse viés, a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. Razão pela qual se interpreta como uma "ciência da vida", sustentada pela memória coletiva, e sua escuta exige do historiador uma postura de humildade e disposição ao

diálogo intercultural. Nesse contexto, a escuta aqui não é apenas o ato de ouvir, mas a construção de uma relação de confiança, enraizada na presença, na repetição e no respeito aos códigos culturais de quem transmite o saber.

Como observa Pesavento (2003), a história oral não se reduz à coleta de testemunhos, mas constitui uma forma complexa de produção de sentido, em que o narrador interpreta, reconstrói e resignifica sua experiência à luz do presente. Para Hooks (1994, p. 41), "a escuta é uma forma de resistência em um mundo que ensina a ignorar a fala daqueles marcados pela diferença". Contudo, aplicada à pesquisa histórica, essa escuta exige também repensar o lugar do pesquisador como sujeito implicado, situado e, muitas vezes, herdeiro de privilégios coloniais de fala e escrita. Portanto, compreender a escuta como metodologia é ampliar as possibilidades da pesquisa histórica para além dos limites da verificação documental, abrindo-se à complexidade da experiência humana como fonte de saber. Em contextos africanos, a escuta é uma ferramenta de produção de conhecimento.

OS DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS

O uso da escuta como método na pesquisa histórica encontra resistência em espaços acadêmicos que ainda operam com um modelo positivista de história, no qual a verdade está vinculada à documentação escrita e à "objetividade" da fonte. É nesta perspectiva que Thiong'o (2009) argumenta que a oralidade é, frequentemente, deslegitimada porque ameaça as bases coloniais do saber ocidental. Razão pela qual os apologistas da escrita negam a validade da oralidade argumentando que a memória é sempre seletiva, passível de lapsos, ilusões e manipulações. É nesse viés que as narrativas orais devem ser tomadas com seriedade acadêmica para melhor confrontar o monopólio das formas eurocêntricas de validação do conhecimento. Portanto, é fundamental que a escuta seja acompanhada de um olhar crítico e contextualizada, que reconheça os limites e as potências da memória como meio de produção de conhecimentos históricos.

Um outro desafio está em criar espaços institucionais e acadêmicos que reconheçam a validade dessas outras epistemologias. Como apontam Santos e Meneses (2009), não há justiça cognitiva sem epistemologias do Sul. Isso significa não apenas ouvir os sujeitos historicamente marginalizados, mas permitir que suas formas de saber organizem também a forma de fazer ciência e de ensinar história. A recusa da monocultura do saber envolve práticas concretas, nomeadamente, a revisão curricular, o uso diversificado de fontes, a valorização de línguas

africanas e abertura às novas metodologias sensíveis ao contexto. Portanto, os desafios epistemológicos e políticos prementes da reconstrução histórica africana não dizem respeito apenas à inclusão de novos temas ou sujeitos, mas à reformulação profunda, principalmente, dos métodos e linguagens da própria historiografia africana. Isso exige coragem teórica, compromisso ético e disposição para escutar vozes que foram sistematicamente desautorizadas e marginalizadas durante séculos da sua história.

Para o efeito, novas perspectivas metodológicas situadas são mobilizadas em simultâneo com o uso de metodologias de escuta situadas, sensíveis às especificidades culturais, linguísticas e simbólicas, o que abre novas perspectivas para a pesquisa histórica no contexto africano. Nesse olhar, Oyěwùmí (1997), mostra como a imposição de categorias ocidentais de gênero e tempo distorce as narrativas africanas, sugerindo que a escuta precisa ser feita em termos internos à própria lógica cultural do grupo estudado.

As fronteiras entre história e memória não são estáticas nem neutras. Elas expressam tensões profundas entre diferentes formas de produzir, narrar e legitimar o passado. No contexto africano, marcado por experiências coloniais, resistências culturais e múltiplas formas de transmissão oral do saber, essas fronteiras adquirem um caráter particularmente político e epistemológico. A memória, longe de ser um simples repositório de lembranças individuais e coletivas, constitui-se como prática social e política profundamente situada. Ela não apenas resgata o passado, mas o reinscreve no presente, acionando sentidos, disputas e identidades coletivas.

Nas sociedades africanas, a memória manifesta-se como elemento estruturante da vida social, seja por meio da oralidade, dos rituais, da música, da dança, da corporeidade ou das narrativas comunitárias. É, portanto, um dispositivo ativo de construção de pertencimentos e resistências. Ideia corroborada por Ricoeur (2007) ao enfatizar que a memória é sempre mediada pela linguagem, pela cultura e pelas relações de poder. Ela é seletiva e conflituosa, sendo constantemente disputada entre diferentes sujeitos e grupos. Para o autor, o conflito das interpretações é inevitável, e a memória não deve ser descartada por sua subjetividade, mas analisada em sua complexidade.

Em outra perspectiva, percebe-se que o lugar da memória é também o da disputa simbólica. A partir desse entendimento, Pollak (1989) explica que a memória não é um espelho do passado, mas um construtor de sentidos em disputa permanente. Essa afirmação é central para compreender por que, em muitas sociedades africanas, as memórias ditas subalternas são silenciadas pelas versões oficiais da história nacional ou por projetos estatais de reconciliação.

Ao mesmo tempo, essas memórias reaparecem em canções, performances, nomes próprios, práticas espirituais e cotidianas que escapam ao controle dos aparelhos ideológicos do Estado.

A memória, nesses termos, não é apenas uma questão de lembrança, mas de agência. É uma forma de reocupar o tempo e o espaço, de desafiar as cronologias lineares da modernidade colonial e de propor outras narrativas sobre o passado e o futuro. Assim, lembrar é também reivindicar o direito de existir em outros marcos de tempo e de humanidade. Portanto, a memória coletiva, deve ser compreendida como um campo de forças, onde a luta pelo reconhecimento, pela reparação e pela dignidade passa pela reescrita das narrativas históricas.

O historiador, nesse contexto, não é apenas um intérprete dos fatos, mas um agente envolvido nas escolhas do que lembrar e do que esquecer. Enquanto a memória é fluida e vivencial, a história é institucionalizada. No caso da historiografia africana, essa institucionalização criou uma falsa ideia de ausência de fontes, ausência de tempo histórico e ausência de racionalidade. Como denuncia Ki-Zerbo (2010), essa ausência foi construída como estratégia de dominação: as hipóteses de negar qualquer evolução às sociedades africanas até a chegada dos europeus foi um dos instrumentos mais eficazes do colonialismo. Ao afirmar que a África não tinha passado, justificava-se a necessidade de seu controle.

A história, como discurso institucionalizado, não se limita às universidades ou aos livros escolares. Ela está presente nos currículos, nos museus, nos arquivos públicos e nos rituais estatais de memória. Como lembra Le Goff (1990), a história oficial tende a funcionar como uma "memória do poder", selecionando os fatos e silenciando vozes dissidentes para construir um passado útil aos interesses dominantes.

Atravessar as fronteiras entre história e memória, no contexto africano, por um lado, significa desafiar o monopólio das fontes escritas e do arquivo como únicos meios legitimadores do conhecimento histórico. Por outro, é reconhecer que há outras fontes e formas de produzir e validar saberes, formas que envolvem corpo, território, rito, silêncio e voz.

A ideia de escrever uma "história alicerçada na escuta" implica uma revisão profunda da posição do historiador. Em vez de se afirmar como intérprete exclusivo da verdade histórica, torna-se coautor das narrativas produzidas localmente, abrindo, desta feita, espaço para sujeitos históricos que foram sistematicamente desautorizados a assumirem o papel de sujeitos da sua própria história.

É a partir desse pressuposto que Smith (1999) salienta que ouvir através do método de escuta é uma forma de respeito e reconhecimento à agência do outro em seu próprio processo de narrar os fatos históricos, principalmente em contextos das narrativas locais recorrendo às

memórias coletivas. Essa escuta ativa requer disposição para questionar os próprios marcos de pensamento e acolher epistemologias outras, ancoradas em oralidades, ancestralidades e espiritualidades.

Ao colocar a escuta como método no centro da produção da história de África, propõe-se uma prática transgressora que não apenas rompe e desafia os cânones acadêmicos eurocêntricos, mas também contribui para a construção de histórias mais plurais, complexas e comprometidas com as vozes anônimas. No diapasão, a escuta, não é apenas um meio para acessar fontes orais, mas sim, um princípio de ética e método para refundar a própria história como campo de diálogo, sensibilidade e reconhecimento.

Afinal, a história da África não pode ser escrita apenas a partir dos arquivos coloniais. Uma das contribuições mais relevantes da historiografia africana contemporânea é a defesa das fontes orais como centrais na reconstrução das experiências históricas do continente. Mais do que simples substitutos da escrita, os testemunhos orais, os provérbios, as genealogias, os cantos, os mitos e os rituais constituem verdadeiros sistemas de produção e transmissão de conhecimento. O historiador Joseph Ki-Zerbo (2010, p. XXXIX) foi um dos primeiros intelectuais africanos a afirmar que a oralidade não representa um "atraso civilizacional", mas sim uma forma autêntica de registrar e transmitir o passado. Em sua formulação clássica, ele declara: "'A boca do velho cheira mal' , diz um provérbio africano, 'mas ela profere coisas boas e salutares'". Em outra análise afirma que na África, quando um velho morre, é como se uma biblioteca fosse queimada. As frases, que se tornaram emblemáticas, sintetizam a concepção da memória como acervo coletivo dinâmico, encarnado e situado.

Nesse sentido, no contexto africano, reconhece-se que as fontes orais não são apenas vestígios de um passado perdido, mas espaços ativos de negociação do tempo, da identidade e de pertencimento. Como explica Vansina (2010, p. 166), "as tradições têm comprovado seu valor insubstituível. Não é mais necessário convencer os estudiosos de que as tradições podem ser fontes úteis de informação. Todo historiador está ciente disso".

Este debate é retomado por Hampâté Bâ (2010, p. 167), ao analisar a importância das fontes orais, como uma tradição viva, na construção da história de África. Ele sustenta que:

> nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África.

O reconhecimento das fontes orais como arquivos vivos desafia a prática historiográfica

tradicional, especialmente no que diz respeito às noções de veracidade, prova e autoridade documental. Reivindicar a oralidade como centro de produção histórica é também reivindicar outras lógicas de validação do saber, baseadas na repetição, no consenso comunitário, na função ritual e simbólica da narrativa. Trata-se, portanto, de uma ruptura não apenas metodológica, mas epistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A travessia das fronteiras entre história e memória na construção de narrativas sobre a África exige não apenas um reposicionamento epistemológico, mas também um deslocamento ético e político. Este artigo surge como convite à valorização das fontes orais, das metodologias de escuta e das epistemologias africanas para a reconstrução de uma historiografia africana que não se limite aos marcos ocidentais da ciência histórica.

A história da África foi, durante muito tempo, contada de fora para dentro negando-se às próprias sociedades africanas o direito de narrar-se a partir de suas linguagens, temporalidades e lógicas de saber. Romper com essa lógica é reconhecer a oralidade como tecnologia histórica legítima e a memória como fundamento do conhecimento, e não como obstáculo à cientificidade.

A escuta, enquanto método de pesquisa torna-se central nesse processo. Escutar as vozes que carregam a memória viva dos povos africanos é, ao mesmo tempo, um exercício de reconhecimento e de reparação. É compreender que o passado não está apenas nos arquivos, mas também no corpo, na fala, na performance, no rito e no silêncio. Em um tempo em que as disputas pela memória se tornam cada vez mais intensas, seja no campo político, acadêmico ou cultural, pensar a história da África por meio da escuta e da oralidade é uma forma de resistência e de construção ativa de futuro. Não se trata apenas de recuperar vozes esquecidas, mas de reinventar as formas de narrar, questionar e imaginar o passado africano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJAYI, J. F. Ade (Editor). **História geral da África VI**: África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, 2010.

ASANTE, Molefi Kete. ***An Afrocentric Manifesto****:* Toward an African Renaissance. Cambridge: Polity Press, 2007.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. v. 1: Metodologia e pré-história da África, p. 167-212.

HOOKS, Bell. ***Teaching to transgress****:* education as the practice of freedom. New York:

Routledge, 1994.
KI-ZERBO, Joseph (Org). **A História Geral da África I**: metodologia e pré-história africana. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.
LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão; Celina Cardoso. Campinas: UNICAMP, 1990.
MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Antígona Editores: Lisboa, 2014.
MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção de África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde; Luanda: Edições Pedago; Edições Mulemba, 2013.
OLIVEIRA, Bruno Rodrigues. A história da descolonização das mentes em Ngũgĩ wa Thiong'o (c. 1964–1986). 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.
OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **The invention of women**: making an African sense of Western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.
PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saber. **Hiléia – Revista de Direito Ambiental da Amazônia**. Ano 4, n. 6, p. 11-103, jan./jun. 2006. Disponível em: https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r27234.pdf.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23–71.
SILVA, Silviane. ***Memórias afro-brasileiras: subjetividades, tempo e ancestralidade***. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 89–101, 2017.
SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies**: Research and indigenous people. London; Zed Books, 1999.
THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Descolonizar a mente**: a política da linguagem na literatura africana. Trad. Sílvia Jorge. São Paulo: Nandiala, 2009.
VANSINA, Jan. **Oral Tradition as History**. Madison: University of Wisconsin Press, 1985.
VERA, Yvonne (Org.). **Opening Spaces**: an anthology of contemporary African women's writing. Oxford: Heinemann, 1999.

PASSADOS SENSÍVEIS, FUTUROS POSSÍVEIS: NARRATIVAS MEMORIAIS DE INGRESSANTES DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFU

Gilberto Cézar de Noronha[1]
Diessika Costa Silva[2]

1.

O corpus documental desta pesquisa é constituído de 57 memoriais de formação produzidos por estudantes ingressantes do Curso de História[3] ofertado pelo Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia. Foi apresentado como primeira atividade escrita (avaliação diagnóstica) da disciplina Leitura e Produção de Textos em História (LPTH), ministrada pelos autores (como professor responsável e monitora da disciplina). LPTH é uma disciplina introdutória que tem como objetivo oferecer aos ingressantes do curso a oportunidade de conhecer, pensar e exercitar as práticas de linguagem significativas na universidade, cuja compreensão é necessária para que possa interagir nesse ambiente discursivo, mobilizando os diferentes gêneros textuais acadêmicos que circulam durante o curso de graduação. A disciplina propõe o trabalho com fontes históricas e referências bibliográficas diversas (obras de história *stricto sensu*, historiografia, teoria e filosofia da história), visando o aprimoramento de técnicas de leitura e escrita acadêmicas, conforme os gêneros e tipologias textuais pertinentes ao ensino e à pesquisa em história. O objetivo explícito da atividade que aqui se considera foi "analisar e produzir relatos de memórias como narrativas e fontes históricas, atentando-se para as questões teórico-metodológicas envolvidas nas escritas de si que não se esgotam em si mesmas, mas exploram as fronteiras do eu em um processo formativo e reflexivo de professores de história

[1] Professor nos cursos de graduação e pós-graduação do Instituto de História, UFU. noronha.gilberto@ufu.br.
[2] Graduação em História. costa.diessika@gmail.com.
[3] Embora o *quando* seja ponto fulcral da disciplina história, não será identificado o ano/turma específicos da produção dos memoriais para dificultar a identificação dos respondentes, tendo em vista questões éticas de pesquisa. Importante salientar que foram produzidos após a Pandemia de Covid-19, já em ambiente de normalidade sanitária e aulas presenciais.

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

desde seu 'patrimônio existencial'".[4]

Como etapa preparatória para a produção dos memoriais de formação[5] propôs-se a leitura e discussão de relatos de memória de historiadores, autobiografias e memoriais acadêmicos[6] de professores do curso. Foram fornecidos, previamente para leitura, excertos de memoriais acadêmicos que continham a narrativa da vida escolar (do ensino básico ao ingresso no curso superior) de professores do Instituto de História, apresentados como requisito para a Promoção a Professor Titular na instituição.[7] Em seguida, propôs-se que os estudantes escrevessem seu próprio memorial (de formação): um relato pessoal apresentando aspectos de sua vida escolar até a matrícula na disciplina, bem como suas expectativas em relação ao curso de história (Bacharelado e/ou Licenciatura).[8] Dentre as instruções, incluiu-se excertos de textos que procuravam definir o que é um memorial sob diversas perspectivas, enfatizando sua verve autobiográfica: "a prática mais acabada [do] arquivamento, [pela qual] não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos [que] determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas" (Artières, 1998, p.11).

Enfatizamos a importância do memorial como narrativa sobre o vivido (*historia rerum gestarum*): um autorrelato formativo reflexivo considerado "*locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. [...] Discurso

[4] Questão fundamental para a formação de historiadores atentos à atuação dos sujeitos históricos e que dialoga com a proposta de "instalação de uma outra cultura na formação de professores [...] cultura do professor reflexivo". (Cf. Oliveira, 1998, p. 10)

[5] O Memorial de Formação, segundo Passeggi (2008, p. 106), é escrito "durante o processo de formação inicial ou continuada, e concebido como trabalho de conclusão de curso no ensino superior (TCC), geralmente realizado em grupo e acompanhado por um professor orientador". É um gênero que apresenta a construção do percurso de formação do sujeito-autor pela memória, pela retomada das experiências e de fatos passados, através dos quais se procede à explicitação das aprendizagens e reflexões a partir da rememoração (Passeggi, 2008, p. 106).

[6] O memorial acadêmico, por sua vez, é uma narrativa autobiográfica reflexiva focada no percurso profissional e intelectual de docentes universitários, cuja finalidade é a participação em processos seletivos para ingresso e, também, para progressão na carreira. São "escritas de si elaboradas por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente ou outras funções em instituições de ensino superior e de pesquisa". Nessas escritas, a formação intelectual do autor e sua experiência acadêmica e administrativa configuram-se como pontos relevantes para atestar a capacidade de ingressar na carreira docente ou para ter ascensão profissional a partir de um balanço crítico, que reflete o percurso de formação como instrumento de avaliação (Passeggi, 2008, p.106).

[7] Embora tenhamos mantido adjetivos associados ao memorial (de formação e acadêmico) que estabelecem uma distinção entre os dois tipos de memoriais mormente produzidos na Universidade (um produzido durante o processo de formação acadêmica), e outro que visa a comprovação da competência para assumir um determinado cargo na academia), para fins práticos desta atividade, esta distinção não foi relevante, uma vez que os estudantes puderam se inspirar livremente nos excertos dos memoriais acadêmicos. Além disso, esta distinção comum entre aqueles que se debruçam sobre sua tipologia, é apenas qualitativa: entre o que é uma produção de uma fase inicial e de outra da vida profissional. O estudante não é um profissional da escrita acadêmica, os docentes são (Cf. Netto; Silva, 2023).

[8] Desde a reforma curricular de 2019, o curso de História do INHIS-UFU possui entrada básica comum e a escolha entre bacharelado e licenciatura é realizada ao final do primeiro período do curso.

narrado pelo sujeito autor e protagonista, [que] instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária" (Carvalho, 2003, p. 284). Objetivamente, os estudantes foram informados que:

> "O Memorial é um documento [...] no qual são relatadas as impressões sobre a aprendizagem, os acertos, as vitórias, os avanços, as escolhas, assim como os retrocessos, as paradas e as dúvidas. É a oportunidade de registrar as reflexões sobre os vários momentos da formação e sua relação com a prática pedagógica. É o registro das histórias de aprendizagem e seus reflexos no cotidiano. [...] Nele, prática e reflexão unem-se, estabelecendo um íntimo diálogo e permitindo por meio da tríade relembrar/repensar/re-significar uma possibilidade de construir/refazer/transformar suas próprias experiências. A palavra Memorial vem do latim *Memoriale* e significa memento, fatos memoráveis, que precisam ser lembrados. [...] É um texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória profissional de forma crítica e reflexiva" (Freitas; Souza Júnior, 2009 p. 1-2).

2.

São evidentes as vantagens da utilização do memorial como estratégia de avaliação diagnóstica por seu caráter reflexivo, enquanto dispositivo de pesquisa-ação-formação, como gênero híbrido de natureza essencialmente heurística (Nascimento, 2010). Contudo, por sua característica de narrativa autobiográfica encerra também um conjunto de dificuldades de execução. Convém considerar tais dificuldades não apenas como uma variável identificável no resultado final, mas como elemento estruturante das escolhas narrativas de quem se propõe a escrevê-lo. Não por acaso, em todos os memoriais acadêmicos de docentes do Instituto de História selecionados para a leitura prévia dos estudantes, a dificuldade do gênero foi abordada[9]: "É muito trabalhoso 'colocar em ata' o ocorrido" (Muylaert apud Seixas, 2018, p.140). A tarefa é experimentada como um desafio para o especialista reconhecido em "escarafunchar a vida de homens e mulheres do passado", mas que reconhece não ter sido treinado para falar de si mesmo: "Exercício um tanto invasivo sob a perspectiva do ofício do historiador" (Ribeiro Júnior, 2024, p. 10); "Como rememorar a realidade de um tempo que passou sem, sob os prismas da minha memória, ter passado?" (Seixas, 2018, p.141). Um procedimento que promove "recortes e costuras: cerzindo retalhos do tempo" (Carneiro, 2025) é algo que não se deve fazer só, mas "em boa companhia" (Nascimento, 2025), como sugerem os títulos dos memoriais de Maria Elizabeth Carneiro (2025) e Mara Regina do Nascimento (2025). Evoca os dilemas da narrativa historiográfica claudicando entre poesia e ciência: "Minha narração tem um traço incontido de invenção. [...] Corto e recorto, incluo e excluo,

[9] Foram disponibilizados aos estudantes excertos dos seguintes memoriais acadêmicos: Carneiro, 2025; Ferreira, 2023; Mahl, 2025, p. 14-27; Nascimento, 2025; Ribeiro Júnior, 2024; Seixas, 2018.

estico e encurto [...]" (Ribeiro Júnior, 2024, p. 10). O desafio de sua elaboração é este "transitar, quer queiramos ou não, por linguagens diversas que mobilizam faculdades cognitivas (razão, sentimentos, percepções) e construções narrativas igualmente diversas" (Seixas, 2018, p. 140).

Nos memoriais produzidos pelos discentes, os desafios para elaboração ficam evidentes na forma e no conteúdo: na variação de profundidade narrativa e na dificuldade de alguns estudantes em estruturar cronologicamente suas experiências, refletindo diferentes níveis de familiaridade com a escrita autobiográfica acadêmica. Assim como os professores em vias de titulação, dentre os estudantes ingressantes que realizaram a atividade, 21% deles também apresentaram reflexões explícitas (e espontâneas) sobre as dificuldadés de elaboração do gênero textual (Memoriais 5, 8, 14, 15, 18, 23, 24, 42, 44, 46, 54, 55).[10] As dificuldades mais relatadas incluem: os critérios de seleção de memórias relevantes, na tensão entre o que incluir (momentos marcantes, influências familiares, escolhas profissionais) e o que omitir (fracassos, conflitos mais profundos); dificuldades de encontrar a melhor forma de organização dos acontecimentos a serem narrados/descritos, indecisões entre o desejo de fidelidade de retratar a não linearidade da vida (com idas e vindas) de forma coesa, sem parecer desorganizado, mas ciente de que nem sempre se tem um plano detalhado e que está descobrindo seu caminho, o que contrasta com a própria ideia do memorial como uma narrativa linear e definida; dificuldades de reflexão sobre a própria trajetória aparecem quando abordam os desafios de encontrar o melhor tom (informal ou mais reflexivo), em busca do equilíbrio entre o relato pessoal e a reflexão acadêmica, nem sempre passando incólumes ao risco de se cair em divagações excessivamente íntimas.

> "Falar dos outros é relativamente muito fácil, mas quando devemos relatar nossa própria trajetória, ressaltamos momentos que tocam fundo na alma, é encontrar-se novamente com histórias que mexem com emoções fortes" (Memorial 5).
>
> "Este memorial poderia ter sido escrito por qualquer mulher preta, mas foi escrito por mim, que replico o memorial não escrito de muitas mulheres e meninas pretas por aí" (Memorial 8).
>
> "Não é fácil se definir, quando pensamos em memorial vem logo a reflexão de quem eu sou? E o que eu faço? Hoje pensando em como começar a escrita, entendi com clareza que as minhas ações e experiências contam muito sobre a pessoa que me tornei" (Memorial 14).
>
> "Quem diria que, em pleno ano de [omitido], eu estaria tentando descobrir por onde começar um memorial para o curso de História na UFU? É até um pouco inesperado [...]. Mas, por caminhos do destino, vim parar em História, revirando minhas memórias para uma simples apresentação" (Memorial 15).

[10] Os memoriais foram ordenados e numerados considerando a ordem de entrega da atividade. Tais números substituem aqui a identificação dos autores.

> "Como escritor independente, nunca precisei falar de mim mesmo, sendo designado apenas a contar histórias fictícias de outras pessoas que viviam na minha cabeça. Porém, vendo-me no dever de fazê-lo, espero cumprir com maestria essa tarefa tão complexa e bela" (Memorial 19).
>
> [depois de começar de modo impessoal, discutindo sobre memória, o autor levanta] "a pergunta que motiva a criação desse memorial, uma busca não pela dissecação de uma vida não necessariamente memorável, mas a procura pela motivação que leva ao desejo de recordar, descobrir [...], pesquisar. Como se trata de uma obra pessoal acabo refém de experiências particulares, a busca pela história, para mim, começa na tentativa de compreensão da memória" (Memorial 23).
>
> [deparo-me com a] "Dificuldade em encontrar indícios precoces do interesse por História quando eu olho para trás e tento achar indícios de gostar mais da disciplina de História, eu não encontro quase nada". (Memorial 24).
>
> "Já escrevi alguns memoriais, mas este será um tanto mais especial, pois tentarei reduzi-lo ao máximo, levando mais em conta aspectos centrais do que acredito ser importante na vida. Pelo menos, na minha vida" (Memorial 42).
>
> "Não há como iniciar este memorial sobre minha trajetória sem citar minha própria origem e aqueles dos quais me originei. Mas o que seria o início de algo, senão a consequência de outras escolhas?" (Memorial 44).
>
> "Ao fazer uma tarefa de autoanálise de meu passado, íntima e que não costumo fazer, abordarei questões pessoais e questões educacionais, [...] com base nas memórias remanescentes no momento do registro de cada parte do texto, que geralmente não possuem um recorte temporal tão exato em minha mente" (Memorial 46).
>
> "Sou bruta, matuta e madura, mas, dependendo da lente ou da mente, me apresento como pitica, ninica e atípica. [...] Mas vou parar com a prosa mole e começar a registrar, pois o memorial é registro, reflexão e um diálogo coeso" (Memorial 54).
>
> "Dia difícil esse, falar sobre si próprio. Parece fácil, porém é tão difícil, temos que omitir muitas mazelas, porém se torna um ato de reflexão, conhecimento e de análise própria" (Memorial 55).

Estes excertos retirados dos textos dos estudantes sugerem que as dificuldades de elaboração memorial transcendem questões meramente técnicas de redação, abrangendo aquelas dimensões epistemológicas, metodológicas e existenciais complexas enfrentadas pelos docentes do curso enquanto escreviam seus memoriais acadêmicos. Nesse sentido, Leopoldo Waizbort (1998), quando refletia sobre sua própria tarefa de escrever um memorial acadêmico, percorreu os mesmos caminhos sinuosos, afinal, "escrever um memorial não é, definitivamente, uma tarefa fácil. [...] [trata-se de] um gênero de excelências e grandes obras [que] situa-se muito próximo de toda a narrativa memorialística e, sobretudo, da autobiografia" (Waizbort, 1998, p. 78). Esta forma narrativa, a biografia, é "a história do próprio Eu" que exige

> "um distanciamento considerável e fundamental: o Eu que narra precisa ser capaz de contemplar a sua própria história e desenvolvimento. Isto supõe [...] um momento muito avançado [...] no processo de formação e identidade do Eu [...] claramente formado e circunscrito, ao qual se pode atribuir um desenvolvimento, história, trajetória, peripécia ou o que quer que seja" (Waizbort, 1998, p. 78).

Se o memorial é uma mistura de gêneros, o que deve enfatizar: as continuidades ou descontinuidades, as fraturas, as dúvidas ou as certezas que porventura o autor possua? Como escrever o memorial? Pelo que foi ou pelo que poderia ter sido e não foi? (Waizbort, 1998, p. 79). O memorial seria uma espécie de autotematização da pessoa, que exige distanciamento e autoanálise (Kohli *apud* Waizbort, 1998, p. 79). Como uma narrativa que é, o memorial joga com a ficção e a realidade. Diferentemente do romance, a ilusão do memorial não é uma esperançosa pretensão da possibilidade ínfima de relacionar o autor à obra, mas a ilusão poderosa de que o memorial seria "o próprio fato" (*res gestae*), erradicando a ficção de sua narrativa, embora o leitor do memorial também saiba que ele é uma objetivação do autor. É ocasião para a fantasia do narrador, nesse sentido, é como o romance, "o horizonte aberto do futuro na história passada" (Jauss *apud* Waizbort, p. 80)

Como narrativas (de memória), elas não se esgotam da descrição de eventos passados, buscam dar significado a eles, uma reconstrução a partir da situação atual de evocação (Waizbort, 1998, p. 80). Alguns estudantes demonstram consciência metacrítica sobre o processo de escrita do memorial, questionando a confiabilidade da memória, a fragmentação das lembranças, a subjetividade da seleção de eventos e a função do memorial como instrumento de autoconhecimento. Essa variação sugere diferentes níveis de familiaridade com práticas reflexivas acadêmicas e diferentes níveis de consciência dos aspectos positivos da escrita memorial, reconhecendo seu potencial estético e formativo. Alguns destacaram a oportunidade para promoverem uma autoavaliação crítica, exercitar o autoconhecimento, valorizar e ressignificar experiências passadas, refletir sobre suas escolhas e reconhecer as influências familiares e educacionais, além das marcações de classe, raça e gênero. Atentos ao lugar social dos sujeitos que narram, exercitam competências analíticas e críticas fundamentais para a formação dos historiadores. E isto nos leva ao perfil demográfico dos estudantes que escrevem, como estratégia para terminar, nos espaços estritos deste texto, deixando em aberto outras possibilidades de análise deste rico procedimento de avaliação.

3.

A pesquisa adotou abordagem quantitativa descritiva analisando 57 memoriais acadêmicos de estudantes ingressantes no curso de História da UFU.[11] Os memoriais foram

[11] O curso oferta 80 vagas anuais, sendo 40 no turno diurno e 40 no turno noturno. 13 pessoas não realizaram a atividade, seja por desistência oficial na primeira semana do curso e por não autorizarem o uso.

analisados considerando as variáveis: dados demográficos, formação escolar prévia, percepções sobre o ensino de História na educação básica, motivações para escolha do curso, razões para escolha da instituição, perspectivas iniciais, pontos críticos nas trajetórias de vida e fatos históricos mencionados. Apenas duas dessas variáveis faziam parte da orientação explícita da atividade proposta, quais sejam: "o memorial deve abordar sua história até a chegada no curso e suas expectativas em relação a ele". Portanto, a análise considerou tanto informações explicitamente declaradas quanto elementos inferidos do contexto narrativo dos memoriais.

A análise demográfica indica a diversidade etária dos ingressantes, com idade média de 23,4 anos e variação entre 17 e 45 anos.[12] A distribuição etária mostrou que 65% dos estudantes situam-se na faixa entre 18-22 anos, enquanto 35% representam percursos educacionais não-lineares, ingressando após os 23 anos. 18% dos estudantes da amostra possuem mais de 30 anos, evidenciando o fenômeno da entrada e/ou do retorno tardio ao ensino superior, uma vez que alguns já haviam adentrado em outro curso superior, incluindo-se os portadores de diploma matriculados na disciplina LPTH.

A distribuição geográfica evidencia o caráter regional da UFU. Dos estudantes que informaram sua origem geográfica, 74% são oriundos de Minas Gerais, concentrados principalmente em Uberlândia (32%) e na região do Triângulo Mineiro (42%). A presença de estudantes de outros estados (26%) indica capacidade de atração nacional da UFU, particularmente de São Paulo (14%).[13]

Quanto à formação escolar prévia, a maioria dos estudantes são provenientes de escolas públicas (73%), com apenas 18% com formação exclusivamente de instituições privadas. Estes dados corroboram, por um lado, a efetividade das políticas de democratização do acesso ao ensino superior público e, por outro, indicam o perfil dos estudantes que procuram as ciências humanas, em especial, as licenciaturas (Cf. Rocha, 2023). Adicionalmente, 23% dos ingressantes possuem formação técnica anterior e 16% têm experiência universitária prévia, indicando trajetórias formativas complexas.

Ao abordarem as experiências com a História na Educação Básica, os autores dos memoriais evidenciam o papel decisivo dos professores na sua escolha de curso. Foram

[12] Embora houvesse estudantes com mais de 45 anos no grupo, seus memoriais não foram considerados na amostra pelas razões mencionadas.

[13] Cidades de origem: Estado de Minas Gerais – Uberlândia: 11 memoriais; Monte Carmelo: 2 memoriais; Pirapora, Prata, Ituiutaba, Buritis, Frutal: 1 cada; Estado de São Paulo – cidade de São Paulo: 2 memoriais; São Bernardo do Campo, Campinas, Colômbia, Ribeirão Preto, Itapeva, Caraguatatuba: 1 cada; Outros Estados – BA: Itabuna (1), CE: Parambu (1); PA: Belém (1); MT: Rondonópolis (1); Portugal: Faro (1). Um número significativo (26) de estudantes não indicou sua origem, denunciando uma (des)conexão entre as categorias espaço e tempo.

identificados 47 professores citados nominalmente, com impacto positivo relatado em 89% dos memoriais. 68% dos estudantes apontam professores específicos como fator decisivo na escolha do curso. As características dos professores considerados inspiradores incluem: didática diferenciada e envolvente, abordagem crítica dos conteúdos históricos, incentivo à pesquisa e questionamento, conexão entre passado e presente, posicionamento político consciente e uso de metodologias ativas. Estes elementos reforçam o papel estratégico da qualidade da mediação pedagógica na educação básica na formação de futuros historiadores. Afinal, para se tornar um historiador profissional é necessário escolher o curso de história.[14]

O período de despertar e consolidar o interesse pela disciplina concentra-se no ensino médio (45% dos casos) e no 8º e 9º ano do ensino fundamental (32%), com destaque para o papel que os autores atribuem à pandemia de COVID-19 (o decorrente isolamento social e ensino remoto) como momento de reflexão e aprofundamento (28% dos casos). A pandemia de COVID-19 emerge como evento histórico transversal, mencionada em 82% dos memoriais (47 casos). Além do impacto educacional significativo (67% dos casos), a pandemia representou momento de reflexão sobre escolhas profissionais (38%) e experiência histórica vivenciada que despertou interesse pela disciplina.

Nesse sentido, a principal motivação para a escolha do curso de História, evocada nas memórias, é a paixão pela disciplina desenvolvida na educação básica (74%), seguida pela influência de professores inspiradores (68%) e interesse em questões sociais e políticas (58%). Nessa fase inicial do curso, a vocação docente emerge como elemento central nas narrativas, presente em 78% dos casos, o que pode indicar não apenas mais familiaridade com o que seja um professor, mas (des)conhecimento das (im)possibilidades de atuação do bacharel em história, para o qual, apenas 38% manifestaram interesse.

Apenas 26% dos estudantes indicaram que chegaram ao curso por processo de eliminação de outras áreas, a maioria sugerindo possuir um interesse genuíno pela disciplina, talvez respondendo a uma suposta expectativa do leitor-avaliador. Os cursos considerados anteriormente incluem Psicologia (8 casos), Pedagogia (6 casos) e Direito (5 casos), indicando

[14] O cruzamento de dados demográficos dos memoriais reforça os padrões sociais de desigualdade da sociedade brasileira: a autonomia se apresenta como privilégio de poucos (homens brancos, classe média, herdeiro de algum capital cultural) e as violências estruturais (racismo, LGBTQfobia, pobreza) moldam trajetórias de mulheres, negros e periféricos. Jovens que se apresentam como de classe média narram suas escolhas como individuais; adultos pobres as narram como coletivas ou impostas: "Será que escolhi História ou ela me escolheu como refúgio? Minha vida é uma colcha de retalhos de violências e resistências" (Memorial 8). Para aqueles que se identificam como parte de grupos marginalizados, a educação é vista como projeto político. Ingressar na UFU é visto como uma reparação histórica (Memorial 37: "entrei após dois ENEMs como resistência"; Memorial 49 – mulher negra, mãe de autista, religiosa – descreve sua experiência como tecedora de redes – Omolokô, terapias, maternidade).

afinidade prévia com áreas de ciências humanas.

Quanto aos períodos históricos tradicionais de maior interesse evocados, observa-se predominância da História Contemporânea (65%) e História Antiga (42%), seguidas pela História do Brasil (38%) e História Medieval (35%). Esta distribuição reflete tanto influências da formação escolar quanto interesses pessoais diversificados.[15]

Quanto à escolha da UFU como instituição para cursar história, evocaram especialmente a qualidade da universidade pública (84% dos casos) e a proximidade geográfica (52%). O reconhecimento da instituição como referência regional (48%) e a aprovação através do SISU/ENEM (43%) constituem motivações complementares relevantes. O processo de ingresso revela que apenas 38% dos estudantes foram aprovados na primeira tentativa, enquanto 35% necessitaram de preparação em cursinhos e 27% realizaram múltiplas tentativas. Estes dados sugerem que o acesso ao curso, embora democratizado, ainda apresenta desafios significativos.

Quanto às expectativas iniciais em relação ao curso, os estudantes indicam, sobretudo, o desejo de se tornarem professores (78%), com tendência a optarem pela licenciatura. Têm expectativa de formação continuada na pós-graduação (56%)[16] e demonstram interesse em pesquisa acadêmica (42%). A decisão de cursar história também é associada à perspectiva de transformação social através da educação (67%), evidenciando consciência crítica e engajamento social dos ingressantes.

Nos processos de rememoração sobre pontos críticos nas trajetórias de vida (re)construídas nos memoriais, foram evocados, sobretudo, desafios pessoais e familiares. Questões socioeconômicas foram abordadas por 67% dos estudantes, enquanto 42% consideraram pontos críticos a separação dos pais (vinte autores reclamaram a ausência paterna) e 35% a perda de familiares. No que diz respeito à vida escolar, 65% relataram dificuldades

[15] Para além da pandemia de COVID-19, o evento mais recorrente nos memoriais, a análise revela um espectro diversificado de referências históricas que refletem tanto a formação escolar quanto os interesses acadêmicos específicos dos ingressantes. No âmbito nacional, os eventos políticos e sociais brasileiros citados incluem marcos fundamentais como a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o período da ditadura militar, o governo Bolsonaro e a greve das universidades federais de 2024, evidenciando consciência crítica sobre a conjuntura política contemporânea. As referências à história internacional concentram-se predominantemente nas Guerras Mundiais, no Holocausto, na Guerra Fria, na queda da União Soviética e nas grandes navegações, configurando um panorama que privilegia eventos de impacto global e transformações estruturais. Períodos clássicos como a Antiguidade, representada por menções ao Egito Antigo, Grécia Antiga, civilização assíria e figuras mitológicas e históricas como Clio, Mnemósine e Heródoto, e a Idade Média, através de referências ao feudalismo europeu, são evocados em contextos de interesse acadêmico específico, enquanto a História do Brasil é evocada pela Era Vargas, a República de 1889-1930, do movimento operário e da migração nordestina, demonstrando a diversidade temporal e temática que caracteriza o repertório histórico dos ingressantes em processo de rememoração autobiográfica.

[16] "Sempre soube que seria historiador. Fiz ENEM, passei, e agora sigo o plano de mestrado e doutorado" (Memorial 36).

com ciências exatas e 72% passaram por períodos de indecisão profissional.

Questões de saúde mental foram mencionadas por 38% dos estudantes, enquanto 52% necessitaram/necessitarão trabalhar durante os estudos. Estes dados sugerem que o acesso ao ensino superior, para parcela significativa dos ingressantes, representa superação de adversidades múltiplas e sua permanência exige acompanhamento e políticas de apoio.[17]

A análise do perfil dos estudantes de História segundo seus registros de memória, na fase inicial do curso, lança pistas para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e políticas acadêmicas mais adequadas às suas características e necessidades específicas. Sugere a importância do desenvolvimento de outros instrumentos de acompanhamento ao longo do seu percurso acadêmico para avaliar as políticas de assistência estudantil, mapeando as frustrações/realizações das expectativas iniciais e as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de história em formação inicial.

A prática memorial fundamenta-se em pressupostos epistemológicos que reconhecem a subjetividade como componente legítimo da construção do conhecimento histórico. “As narrativas autobiográficas funcionam em seu tríplice aspecto: tanto como fenômeno (o ato de narrar-se), quanto como método de investigação e, ainda, como processo de autoformação e de intervenção na construção identitária” (Souza, 2007, p. 68). O processo de elaboração memorial em outras fases do curso (por exemplo, como parte de relatórios de estágio, trabalhos de conclusão de curso) poderia contribuir para a construção da identidade profissional do historiador em formação, promovendo reflexão sistemática sobre motivações, expectativas e perspectivas de atuação.

4.

Como todos os gêneros possuem sua própria história, o memorial remonta à Antiguidade Greco-Romana e sofreu inflexões no século XVIII quando a verdade da narrativa passa do exterior e factual ao interior e subjetivo (Waizbort, 1998, p. 81). Ele “reclama a sua própria história, a cada vez que é escrito” (Waizbort, 1998, p. 81). E também reclama para si uma verdade distinta das pretensões da verdade do discurso científico: a construção de coerências, ou no limite da coerência ou ainda dos acasos, tropeços, contingências e fracassos, dos passados sensíveis é que emergem os futuros possíveis.

[17] Quanto às expectativas de permanência/receio de desistência do curso, foram citados a [falta de] capacidade de conclusão do curso (especialmente entre estudantes com histórico de desistências), dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, conciliação trabalho-estudo e síndrome do impostor em ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9- 34, 1998.

CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. Entre recortes e costuras: cerzindo retalhos do tempo. 2025. 88 f. Memorial Acadêmico (Promoção à Classe E Professor Titular - INHIS) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, Identidade e Narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, jul. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/dpMjFJy3fQ83BMtYnVxzBkF/?lang=pt. [Acesso em: 2 jun. 2025].

FERREIRA, Jorgetânia da Silva. Uma educadora popular na universidade pública. 2023. 151 f. Memorial descritivo. (Instituto de História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

FREITAS, Dayse Stefanie de Lima; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de. Importância do memorial enquanto estratégia de formação profissional no projeto veredas. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2009. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/3460. [Acesso em: 2 jun. 2025].

MAHL, Marcelo Lapuente. A escola, a história e este momento. Memorial Descritivo. (Instituto de História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

NASCIMENTO, Mara Regina do. *Eu não ando só. Só ando em boa companhia*: A trajetória profissional e de vida de uma professora na Universidade Pública. 2025. 159 f. Memorial Acadêmico (Promoção à Classe E Professor Titular - INHIS) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

NETTO, Mônica Inês de Castro; SILVA, Fátima. O gênero memorial em contexto acadêmico: memoriais de formação e memoriais acadêmicos em comparação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 44-72, 2023. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/205584. [Acesso em: 17 ago. 2025].

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Histórias de professores e processos de formação/subjetivação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 20, n. 36, p. 7-13, 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

RIBEIRO JUNIOR, Florisvaldo Paulo. Encruzilhadas: caminhos para a História e Docência numa universidade pública brasileira. 2024. 163 f. Memorial (Promoção à Classe E Professor Titular - INHIS) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

ROCHA, Diego Nunes da; CARVALHAES, Flávio. Quem são os futuros professores do Brasil? O perfil socioeconômico dos cursos de licenciatura do ensino superior. **Sociologia & Antropologia**, v. 13, n. 2, p. e210044, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sant/a/Px6VsChdRvQzx99pNxDjGbS/abstract/?lang=pt. [Acesso em: 17 ago. 2025].

SEIXAS, Jacy Alves de. Memorial acadêmico. Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Narrativas autobiográficas, escrita de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 61-74.

WAIZBORT, Leopoldo. Para uma sociologia do memorial acadêmico: um fragmento. **Revista de Teoria Literária e Literatura Comparada**, São Paulo, v. 3, p. 77-82, 1998.

DO QUE ME LEMBRO EM NOSSAS PROVAS? REFLEXÕES SOBRE OS PENSAMENTOS E AS MEMÓRIAS NO ENSINO DE FÍSICA

Giovanna Moreno Parizotto[1]

INTRODUÇÃO

Ao ensinar Física e, sobretudo, nas correções das atividades avaliativas desta disciplina, percebemos que, a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo das aulas, é possível instigá-los a compartilhar seus pensamentos e memórias, seja por meio de sua participação nas aulas, seja ao compreendê-los como sujeitos da história. Portanto, são dignos de expor suas recordações no campo das representações mentais na sua relação com o ensino-aprendizagem de Física. Dessa forma, suscitamos reflexões acerca "do que os alunos se lembram ao realizarem suas provas", o que nos leva a compreender que, a partir dessas vivências, os estudantes trazem, à tona, seus pensamentos e memórias que se constituem por meio dos processos relacionados aos grupos de vivência, mas também influenciados pelas narrativas veiculadas às mídias digitais.

Nesse contexto, os memes e outros conteúdos "viralizantes" das mídias sociais atuam como veículos de comunicação que não apenas refletem, mas também moldam ativamente a memória coletiva, sustentando imaginários e crenças preexistentes e, consequentemente, afetando diretamente o pensamento de um indivíduo. Pois, para Maurice Halbwachs (1990) o sujeito que lembra é sempre um sujeito inserido em grupos que corroboram para a construção de suas referências, tendo em vista que a memória é continuamente construída em grupo, mas é, também, um trabalho do indivíduo. Nesse sentido, o grupo de referência é também um "lugar" no qual o sujeito já fez parte, em que ele estabeleceu um conjunto de pensamentos, identificou-se e constituiu seu passado. O grupo se mantém presente na vida cotidiana do

[1] Doutoranda em Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – Goiânia. Profa. de Física da SEDUC-GO. E-mail: giovannaparizotto@gmail.com.

indivíduo, tendo em vista a possibilidade que o sujeito tem de retomar os costumes e as experiências comuns vivenciadas em grupo. A força vital dessas relações sociais em grupo gera vigor às imagens que dão forma à lembrança. Portanto, a lembrança se constitui como fruto de um processo coletivo que se encontra inserida num contexto social específico.

A FUNDAMENTAÇÃO/DISCUSSÃO TEÓRICA

O pensamento, conforme Piaget (2007), pode ser entendido como o campo das representações mentais que acessamos através da linguagem. Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (a necessidade apresenta-se, neste último caso, sob a forma de uma pergunta ou de um problema). Como professores, estimulamos – em nossos alunos e alunas – o pensamento e verificamos como as informações foram assimiladas e/ou acomodadas, através de perturbações (como perguntas, questões, desafios) em suas estruturas de pensamento, no conhecido processo de equilibração.

Conforme salienta Piaget (2002) a memória não é apenas um depósito de informações, pois, juntamente, com a inteligência prática, (re)constitui o vivido e antecipa as transformações

próximas. Ainda que a afetividade seja indissociável à inteligência, as emoções perpassam toda a conduta humana.

De acordo com o psicólogo, psiquiatra e neurologista francês Pierre-Marie-Félix Janet (*apud* Piaget, 2002, p. 26), que contribuiu com estudos sobre fobias mentais como a ansiedade, a memória "está ligada à narrativa; à reflexão, à discussão; à crença ao engajamento ou à promessa e o pensamento, à linguagem exterior ou interior". Portanto, como professores, também participamos do repertório das memórias dos nossos discentes.

Byung-Chul Han (2022) argumenta que vivemos uma crise do conceito de verdade. Para o autor, a crítica da verdade, reforçada no cenário atual pelo ateísmo filosófico de Friedrich Nietzsche, não visava a sua destruição, mas sim a exposição de sua origem moral. A verdade seria um constructo social necessário para uma convenção sólida, evitando a ruptura total da sociedade. O que se verifica hoje é a diferenciação entre o que se entende por verdade e a facticidade, propriamente dita. A liberdade de opiniões pode tornar-se indiferente à verdade,

propiciando a sua degradação em farsa, o que poderia inclusive gerar uma nova realidade e aniquilar verdades de fato: "Fatos são retorcidos e reinterpretados, rementidos, até que se adequem à narrativa do partido que fundamenta a realidade" (Han, 2022, p. 91). Esse

contexto fornece subsídios para que a verdade se torne, hoje, o que desejamos que seja, que seja moldada à vontade do indivíduo, o que instrumentaliza grandes corporações midiáticas a usarem esse novo niilismo para incitar um regime de produção de verdades.

É nesse cenário, de disputa de narrativas do que se deseja que seja considerado verdade, que Bentes (2022) dialoga sobre as conexões dos memes e a educação contemporânea, entendendo que vivemos um momento de crise em que as mídias e redes sociais disputam narrativas – as quais compreendemos como parte do que comporia a memória e que, como tais, possuem capacidade de sustentar imaginários e crenças já existentes, afetando também o pensamento.

> Vivemos e estamos dentro de um laboratório social, em que esses processos midiáticos interferem no nosso humor, capacidade cognitiva, crenças. Temos que aprender a ler as mídias, produzir mídias, disputar as mídias. Nesse sentido, a literacia midiática emerge menos como um campo nos estudos de processos formativos e educacionais, mas como um processo estruturante (Bentes, 2022, p.16).

Apesar de as mídias disputarem narrativas, imaginários e crenças, de incitarem memórias e pensamentos como processo estruturante, entendemos, assim como Bentes (2022), que será através dela que a tornaremos um processo formativo. Algo como o antídoto através do próprio veneno. Desta crise da verdade, do conflito entre as "bolhas de razão" das redes sociais que virá o contradiscurso, entendendo como se estruturam tais memórias e pensamentos, para analisá-los e dialogar para um constructo de factualidade da verdade.

Apoiamos também nos estudos de Pozo e Crespo (2009, p. 31), sobre a relevância dos conteúdos atitudinais, que são compostos por três componentes: as atitudes em si, as normas e os valores. As atitudes são conceituadas como a disposição constante de uma conduta; as normas são crenças de como esperam que seja a conduta de um indivíduo; e os valores referem-se ao nível de interiorização do funcionamento das normas. Desta forma, os autores defendem a tese de que o objetivo da educação consiste em manter certas normas, sem as utilizar como medidas coercitivas, mas com um meio que favoreça a mudança atitudinal dos estudantes. Quando a atitude não é considerada adequada, espera-se, portanto, que a educação possibilite a mudança da atitude: "Uma mudança de atitude é menos perceptível, mas quando ocorre, seus resultados são mais duradouros e transferíveis".

Para promover a mudança de atitude, por meio da educação, os conflitos surgem como meios sociocognitivos para gerar um desequilíbrio. Tal desequilíbrio, conforme Pozo e Crespo (2009), baseiam-se em desajustes sociais, em relação às próprias atitudes e um grupo de referência, e/ou de forma interna, tal como uma dissonância cognitiva. No ambiente escolar,

especialmente, entre alunos do ensino médio que estão em pleno desenvolvimento ligado à puberdade, os conflitos são bastante rotineiros, seja pela busca da aceitação em um grupo ou por dissonância cognitiva.

Conforme Piaget (2002), é por meio destes conflitos, ou melhor desequilíbrios, que há desenvolvimento psíquico, em um processo de equilibração, uma passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado superior. Entre a transição do estádio operatório-concreto para o das operações intelectuais abstratas, os conflitos podem compor repertório de memórias e pensamentos, facilitando a assimilação dos conceitos científicos e a promoção da equilibração majorante, conceito de Piaget (2007) que se refere à capacidade de os indivíduos assimilarem e, posteriormente, acomodarem conceitos de modo a se desenvolver, cognitiva e afetivamente, de maneira progressiva.

OS OBJETIVOS

Deste modo, o objetivo deste estudo é centrado em analisar as condutas dos estudantes – adolescentes com idade entre 14 e 17/18 anos – mediante a realização das Provas de Física, levando em consideração os recados deixados pelos alunos das três séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª). Mensagens expressas por meio de memes, nos três primeiros bimestres de 2025. Fotografamos as mensagens, evitando qualquer tipo de identificação nominal e escolhemos uma música relacionada ao conteúdo exposto para, em seguida, postar como *stories* em uma conta, do tipo privada, na rede social *Instagram.*

Nas redes sociais, houve reações empolgadas e inesperadas tanto dos alunos, ex-alunos, familiares, amigos e colegas de profissão. Os discentes participantes desta dinâmica passaram, por fim, a pensar sobre quais recadinhos deveriam colocar nas provas, buscando maior repercussão junto ao público. As interações não são explícitas, de modo que somente a professora visualizaria as reações e comentários. Os alunos participantes conseguiam visualizar a repercussão de seu comentário de modo indireto, o que trouxe, à proposta, um convite à reflexão – tanto pela professora, seus seguidores na rede social, seus alunos –, perante os pensamentos e memórias associados aos recados.

Para compor a análise deste trabalho, retomou-se ao perfil de *Instagram* da professora, selecionou-se Itens Arquivados e pode-se visualizar os *stories* postados em ordem cronológica decrescente. A análise aqui envolvida trata-se dos meses de março, maio e setembro de 2025, referentes ao primeiro, segundo e terceiro bimestres letivos. Em um universo de 293 alunos, no primeiro bimestre foram publicadas 200 mensagens das primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Médio. No segundo bimestre, 99 mensagens. E no terceiro bimestre, 187 mensagens foram publicizadas. Percebemos uma queda nos bimestres, refletindo o comprometimento que uma mensagem, ao ser publicizada, pode suscitar.

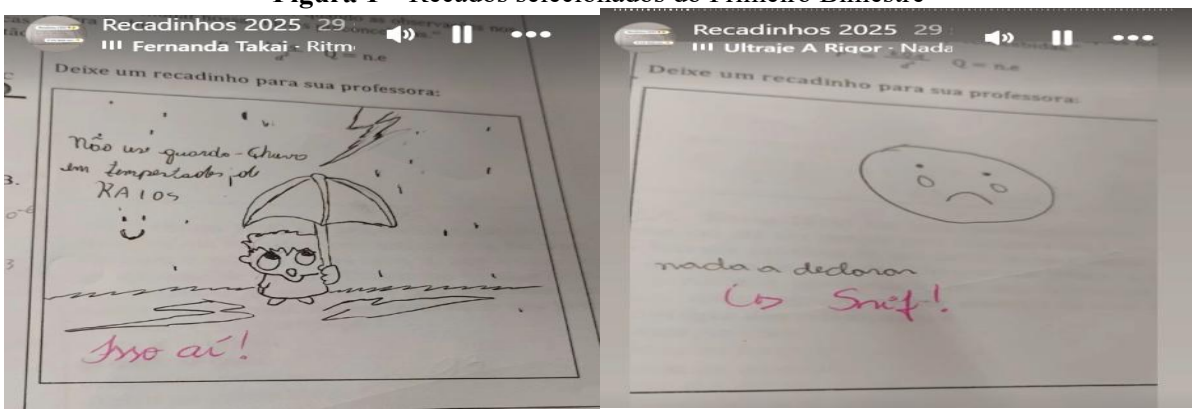
A METODOLOGIA

A metodologia de análise visou identificar as representações simbólicas ambivalentes que foram construídas pelos estudantes, ou seja, caracterizadas por pontos negativos e possibilidade de transformação positiva. Assim, temos os memes dos alunos como: 1) a observação negativa – mecanismo que utilizam para expressar seus desequilíbrios mediante o processo avaliativo do conteúdo que não conseguiram apreender por falta de compromisso com as responsabilidades estudantis; 2) a observação positivada – esse fracasso pode ser a porta da esperança de melhores resultados, os quais podem ser alcançados a partir das mudanças de atitude, pois, ao se sentirem confrontados com o insucesso, veem a possibilidade de adotar ações responsáveis.

PRINCIPAIS RESULTADOS

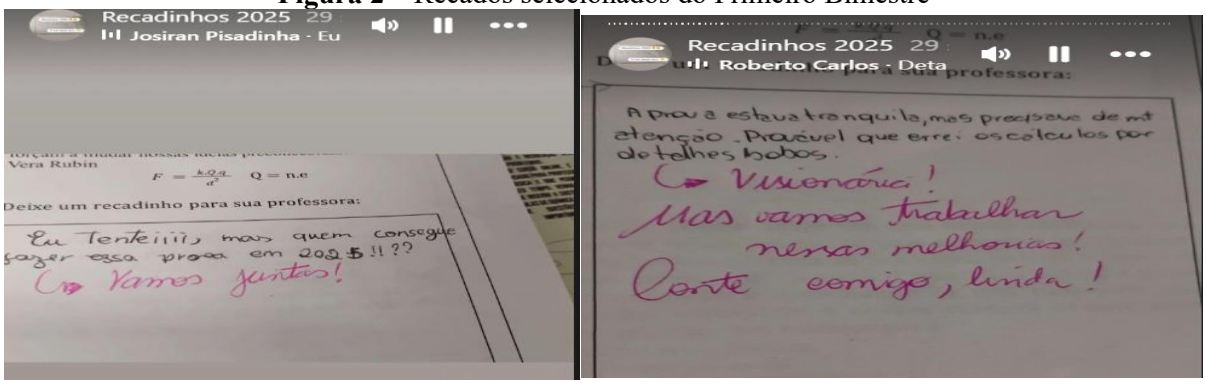
De modo qualitativo, verificamos que os recados (figuras 1 e 2) presentes nas provas expressam o pensamento dos estudantes, expondo, em muitos episódios, mensagens de que a prova estava compatível com o que foi desenvolvido em aula. Assim, elas não estão apenas verificando conteúdo, mas atestando a reconstituição do vivido. Também expõem que houve uma tentativa de entendimento, mesmo que ainda não reflita no desempenho desejado. Ou ainda apresentam conexões interessantes com o conteúdo trabalhado ou relatos que permaneceram na memória do alunado, a partir de comentários das interações entre os sujeitos nas aulas de Física.

Figura 1 – Recados selecionados do Primeiro Bimestre



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 – Recados selecionados do Primeiro Bimestre

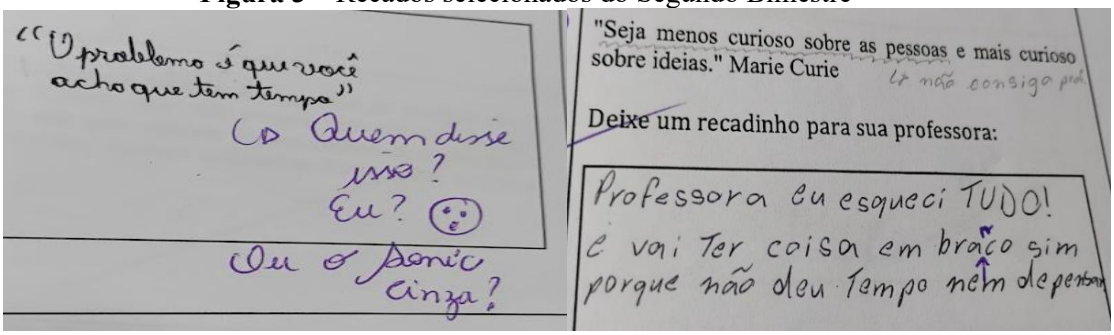


Fonte: Acervo da autora.

Tanto no primeiro, mas de forma mais recorrente no segundo (figuras 4, 5 e 6) e terceiro bimestres, observamos condutas diversas, tanto de "deixa a vida me levar", muito propagada nas redes sociais como um ideal de despreocupação, o que para nós se reflete como dissonância cognitiva, uma fuga da realidade que encontra terreno fértil na crise da verdade descrita por Byung-Chul Han (2022). Esta atitude funciona como uma nova narrativa sedutora que, ao instrumentalizar o niilismo contemporâneo, converte a falta de esforço em um valor, moldando uma conveniência de que os resultados são fruto do acaso e não da sua ação.

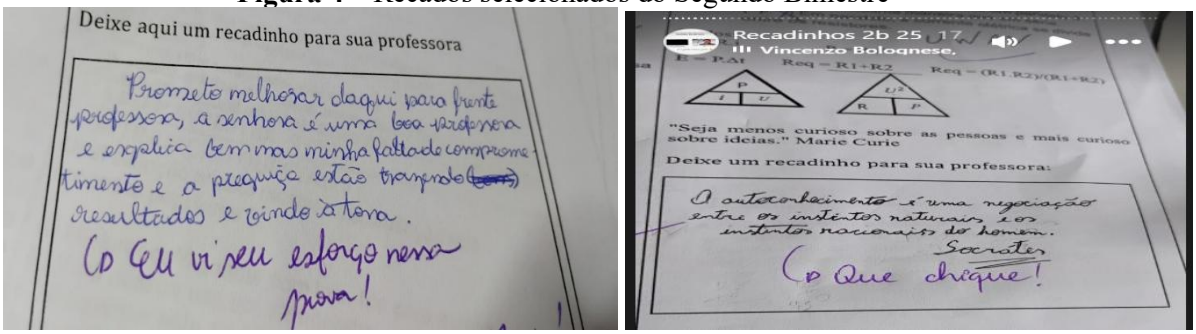
A memória coletiva, reverberada nas redes de que "estudar Física é muito difícil" deixa de ser um desafio a ser superado e se transforma em uma facticidade retorcida, uma narrativa que sustenta imaginários e crenças. Ao internalizar essa crença, o estudante não apenas justifica o próprio mal desempenho através de dissonância cognitiva, mas também rejeita o desequilíbrio cognitivo e essencial para a equilibração majorante, o que Piaget (2007) coloca como acomodação fenomenista.

Figura 3 – Recados selecionados do Segundo Bimestre



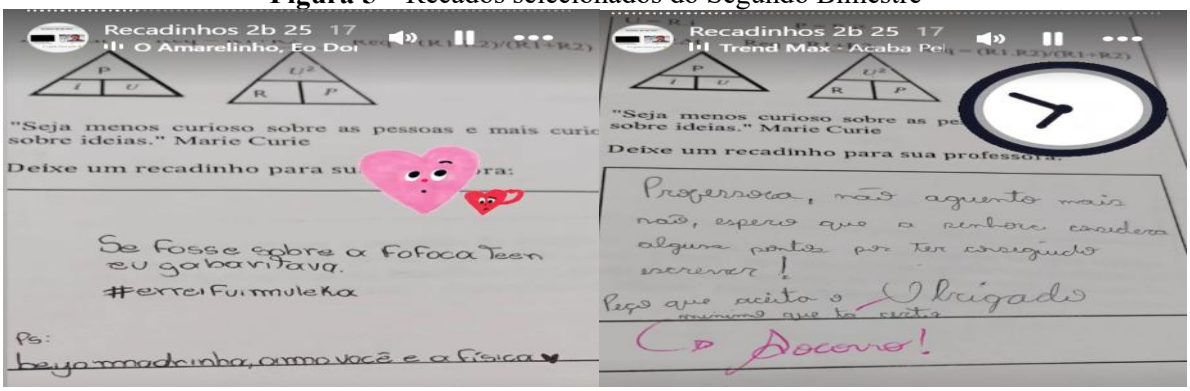
Fonte: Acervo da autora.

Figura 4 – Recados selecionados do Segundo Bimestre



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5 – Recados selecionados do Segundo Bimestre

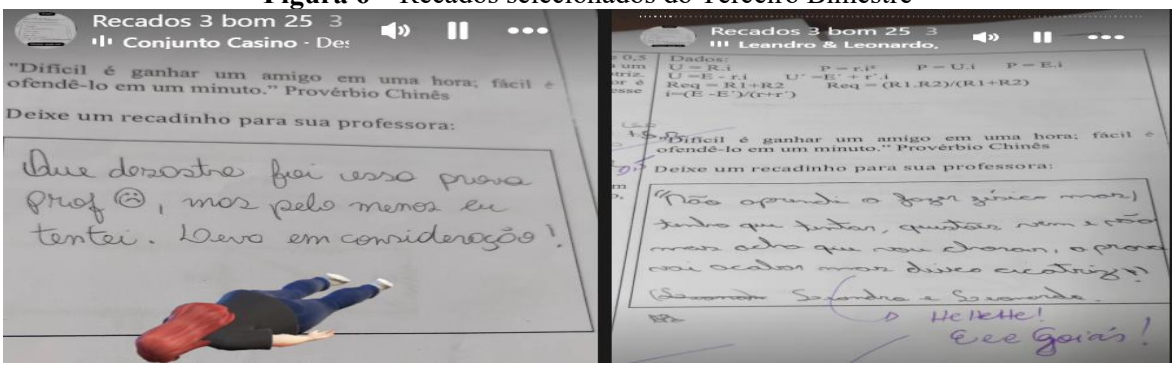


Fonte: Acervo da autora.

E por fim, nos segundo e terceiro bimestres (figuras 6 e 7), também notamos uma parcela crescente de recados dos estudantes que revelam um processo de desenvolvimento cognitivo, indissociado da afetividade, entendendo o conteúdo destes recados como uma atitude que manifesta valores, uma busca por expressar o desenvolvimento de seu pensamento. Esse avanço é um indicativo de interiorização de valores, tal como concebida por Pozo e Crespo (2009), em que a norma se transforma em um valor. Desta internalização, notamos uma atitude desenvolvida pelo pensamento, caracterizada pelo reconhecimento de suas próprias dificuldades e pela disposição de identificar quais atitudes precisam ser reorientadas para se

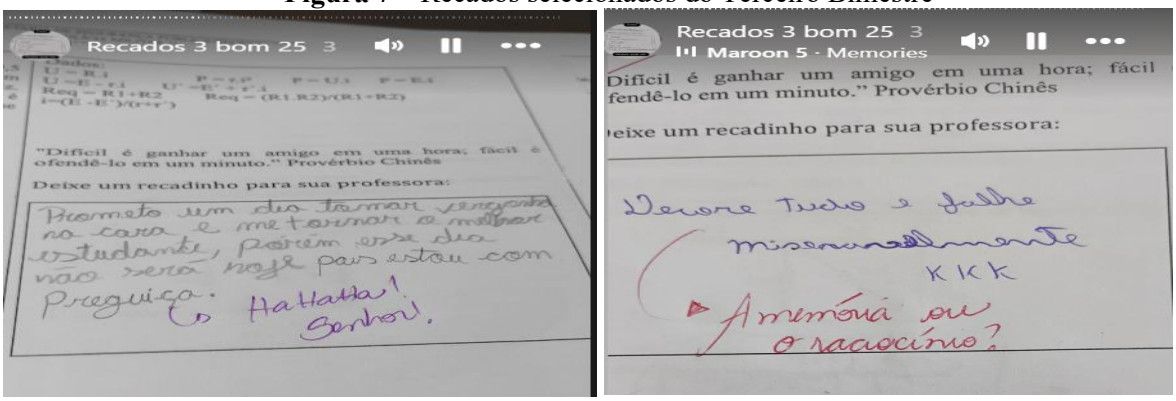
alinharem à factualidade.

Figura 6 – Recados selecionados do Terceiro Bimestre



Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 – Recados selecionados do Terceiro Bimestre



Fonte: Acervo da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Normalmente não é que não estejam motivados, que não se movimentem em absoluto; o que ocorre é que se mobilizam para coisas diferentes e em direções diferentes daquelas que pretendem seus professores* (Pozo e Crespo, 2009, p. 41).

Consideramos que as contribuições deste trabalho indicam que o conteúdo dos recados deixados nas provas pelos alunos, de maneira voluntária ao longo de três bimestres do ano de 2025, revela um processo de desenvolvimento atitudinal e cognitivo nos estudantes. No primeiro bimestre, um quantitativo expressivo de mensagens atesta a compatibilidade da prova com o conteúdo das aulas, demonstrando que a avaliação reconstituiu o vivido. Em todos os bimestres analisados, por outro lado, muitas mensagens expuseram a internalização de narrativas distorcidas, como o "deixa a vida me levar" e a crença de que "Física é muito difícil", o que reverbera a crise da verdade descrita por Byung-Chul Han (2022).

Estas atitudes representaram uma dissonância cognitiva que, ao promover uma fuga da realidade, atuou como uma acomodação fenomenista, na qual o aluno distorce a realidade para evitar o desequilíbrio essencial ao aprendizado. Por fim, notamos que o segundo e o terceiro

bimestres consolidaram a efetividade da estratégia de incentivar a expressão discente, pois muitos recados passaram a demonstrar uma interiorização de valores, conforme Pozo e Crespo (2009). Alguns estudantes não apenas reconheceram suas dificuldades, mas manifestaram uma atitude mais desenvolvida perante o pensamento, como uma tentativa de reorientar suas condutas.

Este percurso – da verificação da experiência, passando pelo conflito com narrativas desmotivadoras, até a superação pela internalização de valores – evidencia que os recados foram muito mais que desabafos. Eles se constituíram em vetores de uma avaliação formativa dos conteúdos atitudinais, funcionando como um instrumento dialógico que favoreceu a equilibração majorante e confirmou que a educação, ao acolher e analisar pensamentos e memórias, pode transformar o conflito da avaliação em uma oportunidade para a mudança de atitude e o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Para pesquisas futuras, sugerimos explorar o impacto desse fenômeno em outras disciplinas e faixas etárias, bem como investigar sua relação com outras estratégias pedagógicas ou formas de avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, Ivana. Memética e educação: uma conversação infinita. In: OLIVEIRA, Kaio Eduardo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). **Memes e educação na cibercultura**. Ilhéus, BA: Editus, 2022. pp. 15-26.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Tradução de Gabriel Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ENSINO DE HISTÓRIA E AS POLÍTICAS DE MEMÓRIA: UMA LEITURA DE *A CHAVE DE CASA* (2009), DE TATIANA SALEM LEVY E *O CORPO INTERMINÁVEL* (2019), DE CLAUDIA LAGE

Vera Lúcia Silva Vieira[1]

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, ainda incipiente, é parte de um conjunto de reflexões transdisciplinares que dizem respeito aos usos políticos do passado, buscando aproximar história, literatura e direitos humanos, com destaque para o estudo de temas sensíveis no ensino de história, além de analisar o movimento histórico de constituição de escritas literárias marcadas não só pela conformação de novas subjetividades, mas também pelas tensões temporais inscritas na perspectiva do *passado que não passa* (Seffner; Pereira, 2018).

Pensando a construção de práticas pedagógicas no ensino de história, o objetivo é analisar historicamente as obras *A chave de casa* (2009) de Tatiana Salem Levy e *O corpo interminável* (2019) de Claudia Lage, narrativas que têm se colocado a tarefa de testemunhar as feridas da sociedade brasileira, rememorando aspectos relacionados à violência da ditadura civil-militar de 1964, bem como suas formas insidiosas de não passar, além de problematizar as múltiplas experiências do tempo, no reconhecimento das injustiças históricas e dívidas do passado (Berber, 2018).

A escrita literária tem sido um dos lugares de enunciação e recepção da dor e do sofrimento. Como sensação física e emocional, a dor é uma forma de relação com o mundo que se inscreve na paisagem cultural, política e intelectual de uma sociedade e varia segundo os tempos e as circunstâncias, aponta Arlette Farge (2015). Atenta às complexidades sociais, a autora sinaliza que não somente a literatura é capaz de se debruçar, com sua linguagem, sobre

[1] Docente na Universidade Federal de Catalão. Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho". Grupos de pesquisa CNPq: NIESC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais (UFCAT); Historiar – narrativas identitárias, conceitos, linguagens (Unesp). E-mail: vera.vieira@ufcat.edu.br

os “ditos do sofrimento” e que a escrita da história, a partir de outro estatuto, deve também se encarregar de investigar as emoções e os dissabores. Afinal, “a dor significa e a maneira como a sociedade a capta ou a recusa” (Farge, 2015, p. 19-22) diz muito sobre as formas de enfrentamento (ou não) do passado e das violências perpetradas.

Aos profissionais da história, professoras(es)/historiadoras(es), enquanto intelectuais públicos (Penna, 2018) – não somente pela operação inerente ao processo de ensino-aprendizagem, mas também por sua atuação na realidade –, cabe compreender os dispositivos e mecanismos de racionalidade que organizam os modos de produção das múltiplas violências da/na sociedade. Questões que sinalizam as intensas disputas de memória e que trazem desafios epistemológicos, éticos, estéticos e históricos, sobretudo, quando se analisa as dificuldades da sociedade brasileira em inscrever como memória pública, em diferentes espaços sociais, o seu passado violento.

Márcio Selligman-Silva (2014), ao falar das imagens precárias das políticas de memória, aponta que, historicamente, o Brasil não desenvolveu uma cultura de memória em relação às ditaduras, ao genocídio indígena, ao genocídio de africanos e de afrodescendentes, à escravidão. Em contrapartida, são muitos os monumentos e marcos de memória destinados aos ditadores, bandeirantes e outros que deixaram rastros de violência (Piubel e Mello, 2021). O que se vê é a repetição e reprodução dos traços de uma cultura autoritária, violenta, patriarcal, hierárquica e desigual.

Segundo Caroline Silveira Bauer (2021, p. 14), uma política pública de memória diz respeito a “ações deliberadas de governos, em parceria com outros atores ou não, para a gestão da memória social”, como forma de criar, preservar e transmitir um relato sobre determinado passado, importante ou significativo, e construir medidas concretas de reparação. Ainda que tais ações e políticas de memória, enquanto políticas públicas, sejam formuladas pelos Estados, elas podem resultar das lutas de diferentes atores sociais ou organizações da sociedade civil. Nesse sentido, compreender as políticas de memória significa reconhecê-las como práticas culturais, políticas e sociais que são atravessadas pelas formas como as sociedades se relacionam com o passado e organizam suas experiências temporais, o que envolve pensar as variadas culturas históricas e de memória, a cultura política e as demandas sociais, tendo em vista que o passado é continuamente reconstruído e ressignificado de acordo com as preocupações do presente.

A partir dessas considerações e reafirmando os vínculos éticos e estéticos do ato de ensinar, busco pensar o papel do ensino de história e da literatura recente do Brasil na

construção de políticas de memória. Qual o papel do ensino de história no enfrentamento desse passado violento? O que significa para escrita da história debruçar-se sobre narrativas literárias que questionam a violência, as injustiças históricas e a violação dos direitos humanos? A escrita literária pode contribuir de alguma maneira para a constituição e a inscrição de políticas de memória, para a reflexão e a ação sobre passados traumáticos e espectrais que deixaram tantas permanências sensíveis e que marcam, profundamente, as experiências do presente? Qual o papel social da literatura em um país atravessado por tantas experiências de sofrimento? Quais são as possibilidades e os modos de operação com o texto literário no ensino de história?

A LITERATURA E AS POLÍTICAS DE MEMÓRIA

Em um país formado historicamente por traumas (individuais e coletivos) que não foram superados e que exigem uma educação ética, acompanho o pensamento de Jaime Ginzburg (2012, p. 220) a partir de importante reflexão: "O que deve ser lembrado […]? Que livros devem ser lidos no ensino fundamental e médio, e como devem ser lidos? Que leituras são capazes de respaldar uma formação de cidadania?". Questionando as relações da literatura com as perspectivas ideológicas marcadas pelo patriarcado, a instituição dos cânones e as políticas editoriais, o autor assinala a urgência do caráter político e ético da literatura e da história, assim como a necessidade de uma política de memória literária e histórica.

O discurso literário é mais que representação do passado; constitui ação que instaura uma intervenção política (Faria, 2006). Busco, neste sentido, aproximar ensino de história, literatura e direitos humanos, a partir do estudo de temas sensíveis. Parto da perspectiva de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018) que apontam que o estudo de temas sensíveis traz para o centro do debate reflexões profundas, questões politicamente sensíveis que envolvem disputas de memória, injustiças, processos históricos inconclusos e, muitas vezes, marcados pela violação dos direitos humanos. Os temas vistos e sentidos como sensíveis, em grande medida, possuem como eixo a insistência de um *passado que não passa* e que é sentido cotidianamente na medida em que circunscreve uma latência e um paradoxo temporal: os efeitos do passado violento se estendem ao presente e ameaçam o futuro.

Esta sensibilidade, inscrita na tensão temporal do *passado que não passa*, atravessa de modo incisivo variadas obras da literatura brasileira. Aqui, recorto *A chave de casa* (2009) de Tatiana Salem Levy e *O corpo interminável* (2019) de Claudia Lage. Trata-se de narrativas que assumem a tarefa de testemunhar e dar visibilidade às feridas da sociedade brasileira, ao rememorar, por diferentes prismas, aspectos relacionados às violências da ditadura civil-militar

de 1964, especialmente aquelas inscritas no corpo de mulheres. Ao mesmo tempo, essa literatura é capaz de problematizar as camadas temporais, entrelaçando memórias individuais e coletivas, as de ontem e as de hoje, no reconhecimento das lacunas e silenciamentos da história, como movimento político que se contrapõe ao processo de denegação do passado violento e à ausência de políticas de memória capazes de transmitir e fixar, na memória social, os horrores da ditadura.

Como sinaliza Roger Chartier (2007, p. 9), em muitos momentos da história, a escrita teve a tarefa de fixar "os traços do passado, a lembrança dos mortos ou a glória dos vivos". No desejo de superar a contingência do tempo, à escrita cabia "conjurar contra a fatalidade da perda". Dessa forma, entendo que os dois textos literários aqui recortados se juntam às lutas políticas e simbólicas em torno do passado recente, no escrutínio de múltiplas subjetividades e tensões temporais, na compreensão de que "as fronteiras entre passado e presente são muito menos definidas do que se pode pensar" (Gallo, 2021).

Refletindo sobre as mudanças nas percepções do tempo passado e sua invasão no presente, Berber Bevenage (2021) aponta que o passado tem alcançado uma forte presença na esfera social, desde a política, o sistema judiciário, as mídias, a indústria do entretenimento e as artes, como parte de um movimento político que se coaduna às crescentes demandas por memória e justiça histórica. Questões que trazem a necessidade de refletir sobre a persistência do passado e seus modos de manifestação no presente, o que envolve implicações éticas e políticas em relação às formas como as experiências do passado são percebidas ou denegadas.

Se, por um lado, o Brasil se nega a construir uma cultura de memória em relação ao passado violento da ditadura, por outro lado, é possível perceber o crescimento de uma literatura produzida por mulheres que rememora esse período, apresentando, nas figurações de feridas individuais e coletivas, o modo como o passado se manifesta assombrando o presente. Dentre a produção literária de mulheres – relatos autobiográficos e ficção –, Eurídice Figueiredo (2024) aponta 82 obras literárias publicadas após os anos 2000. Dentre elas, 55 obras foram lançadas entre 2014 e 2023, após o impacto da Comissão Nacional da Verdade (2012-2014).[2]

Caroline Bauer (2021) mostra que, no Brasil, as políticas de memória e reparação foram tímidas, centradas na vítima e despolitizadas, sem enfrentar o núcleo da responsabilidade estatal e militar, como ocorreu com a Comissão Nacional da Verdade. Como um processo de gestão do passado assinalado por violências e violação de direitos humanos, as políticas de memória

[2] Em 18 de novembro de 2011, o governo sancionou a Lei n. 12.528 que criava a comissão que teria por finalidade esclarecer as violações de direitos humanos cometidas pelo Estado brasileiro no período de 1946 a 1988, porém, sem poder de punição (Bauer, 2017).

nem sempre foram marcadas por ações consistentes de governo. No entanto, o passado traumático precisa ser reconhecido, oferecendo às vítimas e sobreviventes, o direito à memória e a possibilidade da elaboração coletiva.

Nesse sentido, a literatura e o ensino de história podem ser pensados como lugares possíveis para questionar e acionar as lutas pela constituição e inscrição de políticas da memória e de reparação histórica. Processos que sinalizam assimetrias e intensas disputas de memória e que apontam a necessidade de olhar criticamente para o passado, os traumas e o sofrimento, bem como a construção de uma política de memória literária e histórica, o que exige não apenas o esforço de compreensão do passado, mas também a ação e a intervenção no presente, no entendimento do caráter público da história ensinada (Wanderley, 2018).

A partir de tais reflexões, a proposta é dialogar com a escrita literária de Tatiana Salem Levy e Cláudia Lage, indagando as formas como as narrativas são atravessadas pelos traumas e heranças da ditadura, sinalizando um *passado que não passa*. As duas obras constituem uma *escrita a contrapelo* e podem ser vistas como reação, na esfera pública, ao silenciamento e à ausência sistemática de políticas de memória dos horrores praticados na ditadura.

Para apreender as condições de sensibilidade do passado, recorro à perspectiva de Han Ulrich Gumbrecht (2014, p. 42) para quem a "atmosfera de latência" ou *Stimmung* de latência diz respeito àquilo que pode tornar o passado uma coisa "imediata e intuitivamente presente" e que sinaliza tensões e angústias, despertando sentimentos de desconforto que afetam nossos corpos, desafiando o poder de discernimento e que nem sempre a linguagem consegue captar e descrever com precisão. O que se vislumbra é a sensação da estranha presença de um passado que não desapareceu e insiste, mesmo que, aparentemente, mostrasse ter perdido seu impacto.

No contexto da Alemanha do pós-Segunda Guerra Mundial, Gumbrecht (2014, p. 344) procurou pensar o que significava "herdar um passado que não se quer, mas do qual não se consegue ficar excluído". Reflexões que traziam os espectros do passado como presença inquietante que produzia efeitos, ao mesmo tempo que escapava à possibilidade de ser plenamente identificados e apreendidos. Chama a atenção, sobretudo, a incapacidade de encontrar uma relação estável e segura com o vivido.

Vladimir Safatle e Edson Teles (2010) observam que, no Brasil, o passado recente marcado pela violência da ditadura atua como um espectro que assombra e ameaça o presente. Espectros que se manifestam nas características de uma cultura política autoritária, nos elogios à ditadura, nos desejos sempre renovados pela intervenção militar, nos golpes que não cessam e nos usos insustentáveis do passado, como herança dos tempos autoritários e violentos, como

se algo desse passado estivesse irremediavelmente entrelaçado com o presente, sem jamais encontrar sossego.

É justamente esse desassossego, esse desajuste temporal que aproxima as narrativas aqui abarcadas. Textos que desafiam as fronteiras tradicionais entre os gêneros e oferecem reflexões profundas sobre o passado violento, este que não conseguimos sequer "deixar para trás", estabelecendo vínculos entre passado e presente, o que rompe com a noção tradicional do tempo histórico. Afinal, para as vítimas, o tempo não passa, rompendo qualquer delimitação rígida entre passado e presente (Hartman, 2021; Bervenage, 2018). As duas obras mostram a instabilidade das relações com o passado, na percepção de que seus fantasmas não cessam de regressar com suas demandas por direito à verdade, justiça e reparação histórica, sinalizando como as experiências traumáticas permanecem em disputa nos processos de construção da memória social.

DAS INSCRIÇÕES DO CORPO E DA MEMÓRIA

A chave de casa (2009), de Tatiana Salem Levy, é resultado de sua tese de doutoramento defendida em 2007 no Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Como gesto inaugural, a autora tensionou os limites entre produção literária e teórica e, em vez de enviar uma tese teórica para a banca de doutorado, fez a escolha política de defender um romance seguido de um ensaio crítico, no qual aborda o conceito de autoficção e o percurso da pesquisa.

Apresentando-se como autoficção, na obra é possível reconhecer alguns dados biográficos da autora (Figueiredo, 2024). Numa escrita fragmentada, surgem estilhaços do passado que evocam a militância política dos pais durante a ditadura, a clandestinidade, a transmissão de memórias numa família já marcada por perseguições políticas, o exílio em Portugal, local em que a autora nasceu em 1979. A narradora/autora enfrenta as lembranças da mãe, figura central em sua formação, e o relacionamento conturbado com o companheiro violento em experiências que intensificam o tema do corpo ferido, na vida e na ditadura.

A partir da pesquisa nos arquivos da família, como diários e fotografia, a obra entrelaça memória e história, explorando o modo como os traumas individuais e coletivos continuam a repercutir nas vidas de quem veio depois. A narrativa fragmentada traz a própria natureza da memória: descontínua, lacunar, imprecisa, atravessada por afetos e silenciamentos. O passado não aparece como algo distante ou encerrado, mas como um "fardo", presença insistente que traz personagens atados, paralisados – o "*passado que não passa*". O exílio constitui

experiência que atravessa gerações, produzindo inscrições e feridas que se reatualizam nas relações familiares e nas tentativas de narrar o vivido. A escrita é como gesto de reconstrução identitária e, ao mesmo tempo, um modo de reivindicar o direito à verdade e à memória: "Nasci no exílio: e por isso sou assim: sem pátria, sem nome [...]. Nasci longe de mim, fora da minha terra – mas, afinal, quem sou eu? Que terra é a minha?" (Levy, 2009, p. 24)

Já *O corpo interminável* (2019) de Cláudia Lage foi elaborado a partir de amplo processo de leitura, incluindo textos de Walter Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin e Roger Chartier, e pesquisa a partir de entrevistas, documentários, depoimentos e relatos de tortura (Lage, 2020). Atormentada pelas lacunas da história não contada, pelo crescimento do autoritarismo e os clamores recentes por ditadura, a autora buscou tematizar elementos como repressão, tortura, militância, clandestinidade, bem como as tensões temporais e a resistência inscrita no corpo de mulheres.

A obra, também de estrutura fragmentada, traz uma multiplicidade de vozes que tensionam as balizas temporais. Daniel é filho de uma militante política grávida que foi presa, torturada e assassinada pelos agentes da repressão. Criado pelo avô após o desaparecimento da mãe, Daniel busca recuperar vestígios da trajetória materna, o que o leva ao encontro de Melina, uma jovem também atormentada pelos crimes da ditadura; seu pai era fotógrafo do exército e registrava as montagens de "suicídios" das vítimas torturadas. Melina e Daniel, instigados pela estranha sensação de um "*passado que não passa*", exploram vestígios, documentos e testemunhos como forma de reivindicar o direito à verdade e à memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas de Tatiana Salem Levy (2009) e Cláudia Lage (2019) – construídas a partir de lembranças pessoais e de familiares, de informações coletadas e preservadas em diferentes arquivos – aproximam os leitores do passado recente do Brasil e partilham parte da tarefa de historiadoras e historiadores, o que para Jeanne Marie Gagnebin (2006, p.47) consiste num esforço ético e político: a luta contra o esquecimento e a denegação que é também a luta "contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente)". Os dois textos trazem a presença inquietante do passado: lembranças da infância e da juventude marcadas pela percepção das histórias que não podem ser contadas, o "nunca saber", as metáforas para os desaparecidos, os hiatos, as perguntas sem respostas, a sensação constante de um passado que não se alcança, pessoas transformadas em corpos e memórias descartadas.

A literatura, assim, figura como arquivo da ditadura (Figueiredo, 2025), produzindo camadas de histórias e memórias que precisam ser escavadas; questões que envolvem a responsabilidade ética e social em relação ao passado, presente e futuro. Literatura que traz uma forma de conhecimento do mundo, a partir da inscrição de racionalidades históricas e sociológicas, carregando ferramentas de inteligibilidade para a realidade social; é um modo de tomar posse do mundo, criando resistências e outras (re)existências possíveis. Como aponta Ivan Jablonka (2020, p. 23), o escritor "que quer dizer o mundo se torna, à sua maneira, pesquisador".

Ao evocar, pela escrita, as violências perpetradas pela ditadura, a literatura mobiliza e experimenta uma revisão dos sentidos do passado em que as tragédias pessoais e coletivas se entrelaçam. Ditos do sofrimento que trazem implicações éticas e políticas que pertencem plenamente à história e seu ensino. Julián Fuks (*apud* Dias, 2018, p. 284), ao abordar a literatura contemporânea, aponta que a narrativa se faz nessa busca de um alívio que nunca se completa, "uma dívida com o passado que a literatura não vai saldar", mas que pode encontrar palavras e isso "já é transformar". Ou seja, a literatura não oferece respostas prontas e fáceis, mas pode ser um dos lugares possíveis de interlocução e fecundação do pensamento.

Retomando Jaime Ginzburg (2012), em um país conformado por processos históricos violentos e que, na atualidade, ainda sofre com as heranças da tradição patriarcal e dos regimes autoritários, torna-se importante a abordagem da literatura voltada à ética e aos direitos humanos. O autor assinala a urgência do caráter político e ético da literatura e do ensino da história, assim como a necessidade de uma política de memória literária e histórica que exija um esforço crítico de compreensão do passado e intervenção no presente. Desse modo, na textura da escrita e do vivido, a literatura e o ensino de história configuram-se como lugares de resistência e construção de sentidos para o passado, contribuindo sobremaneira para a construção do pensamento plural e de um repertório mais humano e ético, especialmente quando se trata da sociedade brasileira, recorrentemente marcada pela violência e pela negação dos rastros dessa mesma violência (Vieira, 2021).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, Carolina Silveira. **Como será o passado?** História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. 1ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

BAUER, Carolina Silveira. Políticas de memória: aproximações conceituais e teóricas. In: GALLO, Carlos Artur (Org.). **Nas trincheiras da memória**: lutas pelo passado, políticas da memória e justiça de transição no sul da Europa e na América do Sul. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

BEVERNAGE, Berber. A 'passeidade do Passado': Reflexões sobre a política da historicização e a crise da passeidade historicista. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 24, no 1, 30 jul. 2021, p. 21-39. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rth.v24i1.69673. [Acesso em: 22 jun. 2022].
BERVENAGE, Berber. **História, memória e violência de Estado**: tempo e justiça. Trad. André Ramos, Guilherme Bianchi. Serra: Editora Milfontes/ Mariana: SBTHH, 2018.
CHARTIER, Roger. **Inscrever e Apagar**: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
DIAS, Felício Laurindo. A situação da narrativa contemporânea hoje: Entrevista com Julián Fuks. **SOLETRAS**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 36, p. 273–285, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/37325. [Acesso em: 23 jun. 2020].
FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Trad. Fernando Scheibe. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
FARIA, Daniel. **O mito modernista**. Uberlândia: EDUFU, 2006.
FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. 2ed. Rio de Janeiro, 7Letras, 2025.
FIGUEIREDO, Eurídice. **Mulheres contra a ditadura**: escrever é (também) uma forma de resistência. Porto Alegre/RS: Zouk, 2024.
GAGNEBIN, Jeanne Marie**. Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
GALLO, Carlos Artur. Apresentação. In: GALLO, Carlos Artur (Org.). **Nas trincheiras da memória**: lutas pelo passado, políticas da memória e justiça de transição no sul da Europa e na América do Sul. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.
GINZBURG, Jaime. **Crítica em Tempos de Violência**. São Paulo: Edusp, 2012.
GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Depois de 1945**: latência como origem do presente. Trad. Ana Isabel Soares. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Trad. José Luiz Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
JABLONKA, Ivan. **A história é uma literatura contemporânea**: manifesto pelas ciências sociais. Trad. Verónica Galíndez. Brasília: UnB, 2020.
LAGE, Cláudia. **O corpo interminável**. Rio de Janeiro: Record, 2019.
LAGE, Cláudia. Entrevista. In: CARVALHO, Paula. As lacunas na história. **Revista Quatro cinco um**, 20 jul. 2020. Disponível em: https://quatrocincoum.com.br/noticias/liberdade-e-autoritarismo/as-lacunas-na-historia/ [Acesso em: 11 abr. 2024].
LEVY, Tatiana Salem. **A chave de casa**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de história e a construção democrática: Práticas de História Pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). **História Pública em debate**: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 109-127.
PIUBEL, Thays Merolla; MELLO, Rafaela Albergaria. Patrimônios sensíveis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o "mito bandeirante". **Revista História Hoje**, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 53-76, 2021. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/737. [Acesso em: 21 jun. 2022].
SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet Pereira. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, nº13, p.14-33. 2018, p.17. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275. [Acesso em: 07 fev. 2022].
SELIGMANN-SILVA, Márcio. Imagens precárias: inscrições tênues de violência ditatorial no Brasil. In. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 43, p. 13-34, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9942. [Acesso em: 15 mar. 2022]
TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Org.). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.
VIEIRA, Vera Lúcia Silva Vieira. **Poéticas do tempo, da memória e da história**: Ignácio de Loyola Brandão, escritas e cidades. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021.
WANDERLEY, Sonia. Didática da História Escolar: Um debate sobre o caráter público da história ensinada. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). **História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passad**o. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 95-118.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO DO TEMPO PRESENTE: REFLEXÕES A PARTIR DAS JORNADAS DE JUNHO DE 2013

Denise Oliveira Gonçalves de Azevedo Cunha[1]

REFLEXÕES INICIAIS

O ensino de História do Tempo Presente enfrenta, na atualidade, um duplo desafio que atravessa tanto o campo da reflexão didática quanto o cotidiano da sala de aula. De um lado, é crescente a demanda por formar sujeitos capazes de interpretar criticamente as tensões e complexidades do mundo contemporâneo. De outro, o ritmo acelerado de produção de acontecimentos, frequentemente marcados por disputas de sentido, por forte presença midiática e pela ausência de distanciamento temporal, dificulta sua estabilização como objeto do conhecimento histórico. Nesse cenário, as Jornadas de Junho de 2013 se afirmam como um fenômeno particularmente fecundo para pensar o ensino do tempo presente: não apenas por sua repercussão política e social, como também pela pluralidade de leituras que provoca e pela permanência de seus efeitos na memória coletiva.

Tomando como referência a perspectiva da Educação Histórica, a reflexão que aqui se propõe parte da seguinte questão: de que maneira o ensino de História do Tempo Presente, orientado pelas contribuições desse campo teórico, pode favorecer a formação de estudantes capazes de se posicionar, de forma crítica e consciente, diante das sociedades complexas em que estão inseridos? A Educação Histórica, enquanto campo de pesquisa e fundamento epistemológico para o ensino, oferece contributos importantes para enfrentar esse desafio. Ao recolocar, no centro do processo educativo, a formação do pensamento histórico e da consciência histórica, ela desloca o ensino de História de uma prática predominantemente

[1] Doutoranda em Educação pelo PPEdu UEL - Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores - GPROC. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, Campus Palmas. E-mail: denise.oliveira@ifto.edu.br.

transmissiva para uma experiência intelectual e social voltada à produção de sentidos.

Esse deslocamento parte de um pressuposto essencial: para que o conhecimento histórico tenha relevância para os estudantes, ele precisa dialogar com seus repertórios culturais, suas experiências sociais e suas formas de compreender o mundo. É justamente nessa articulação entre cultura escolar e cultura histórica que se abre espaço para fortalecer a capacidade dos jovens de interpretar o tempo presente e de imaginar projetos de futuro.

É nesse horizonte que as Jornadas de Junho de 2013 se consolidam como objeto de investigação e de ensino. Embora se trate de um acontecimento recente, encontra-se em processo ativo de historicização, atravessado por interpretações concorrentes e por disputas de memória que ainda moldam a compreensão pública. Iniciados como protestos contra o aumento das tarifas de transporte coletivo, os eventos rapidamente assumiram escala nacional e ampliaram o escopo das reivindicações, mobilizando pautas relacionadas a direitos sociais, insatisfações com os serviços públicos, denúncias de corrupção e uma crescente desconfiança nas instituições políticas. A heterogeneidade dos atores sociais envolvidos, a intensa circulação de narrativas nas mídias e nas redes digitais e a visibilidade internacional atribuíram às jornadas uma complexidade que resiste a análises simplificadoras.

Refletir sobre esse fenômeno no âmbito do ensino de História exige reconhecer seu duplo estatuto: para muitos estudantes, trata-se tanto de uma experiência vivida ou testemunhada, direta ou indiretamente, quanto de um acontecimento cuja interpretação permanece em aberto e cuja memória segue em disputa. É precisamente essa condição de instabilidade e pluralidade que o torna um objeto potente para a prática docente. Ela permite problematizar, com os jovens, a forma como narrativas históricas são construídas, quais interesses orientam os usos do passado recente e como tais narrativas influenciam a maneira pela qual se percebe o presente e se projetam expectativas de futuro.

Nesse sentido, o objetivo desta reflexão é analisar como o ensino de História do Tempo Presente, fundamentado nos aportes da Educação Histórica, pode apropriar-se das Jornadas de Junho de 2013 como objeto empírico de investigação escolar. Busca-se, assim, evidenciar que a escola constitui um espaço privilegiado de produção coletiva do conhecimento, no qual estudantes e professores, em relações de interdependência, elaboram interpretações sobre fenômenos contemporâneos. Ao fazê-lo, tornam-se capazes de compreender não apenas o que aconteceu, mas ainda os sentidos atribuídos aos acontecimentos na disputa pelo passado e na construção de futuros possíveis.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA PARA O ENSINO DA HTP

A Educação Histórica consolidou-se, nas últimas décadas, como um campo de investigação que busca compreender como os indivíduos aprendem História, como atribuem sentido ao tempo e de que maneira mobilizam conceitos históricos para orientar suas ações no presente e suas expectativas de futuro. Ao contrário de abordagens tradicionais, que reduziam o ensino a uma transmissão linear de conteúdos, a Educação Histórica parte da epistemologia da própria disciplina de referência, ou seja, da historiografia, mas também reconhece que o conhecimento histórico, quando transposto para a escola, tran$forma-se em objeto de aprendizagem, mediado pelas experiências dos sujeitos.

O teórico da história Jörn Rüsen (2001) tem contribuições decisivas para a constituição do campo da Educação Histórica, especialmente por seu trabalho em torno do conceito de consciência histórica. Para o autor, a consciência histórica é a capacidade inerentemente humana, um universal antropológico, de atribuir sentido à experiência temporal, conectando passado, presente e futuro em narrativas orientadoras. Essa consciência pode assumir diferentes formas, que o autor tipifica em quatro grandes modalidades: tradicional, exemplar, crítica e genética. Cada uma delas correspondendo a modos distintos de organizar o tempo e de produzir significados para a ação humana. No contexto escolar, essa tipologia funciona como uma referência para analisar os modos de pensar dos estudantes e, ao mesmo tempo, como horizonte formativo, pois indica a possibilidade de desenvolvimento da consciência histórica em direção a formas mais sofisticadas e reflexivas de relação com o tempo.

Outro aporte relevante é representado pela contribuição de Peter Lee (2006), que enfatiza a importância dos conceitos de segunda ordem (tais como evidência, explicação, narrativa, empatia histórica) no processo de aprendizagem. Segundo o autor, não basta ao estudante ter contato com conceitos substantivos (como Revolução Francesa, Independência do Brasil ou, no caso aqui discutido, Jornadas de Junho de 2013). É necessário que ele desenvolva ferramentas conceituais que lhe permitam compreender como o conhecimento histórico é produzido, quais critérios validam uma explicação e como se constroem narrativas a partir de múltiplas perspectivas.

A mobilização das Jornadas de Junho como objeto de ensino também possibilita explorar os conceitos de segunda ordem (Lee, 2006), uma vez que convoca os estudantes a refletir sobre a natureza das fontes históricas, a multiplicidade das interpretações e os critérios de validação do conhecimento. Nessa direção, ao articular o conteúdo substantivo aos conceitos

de segunda ordem, são criadas condições para a formação de sujeitos historicamente letrados (Lee, 2008). Ao mesmo tempo, permite exercitar a consciência histórica, nos termos rüsenianos, na medida em que os jovens são desafiados a relacionar sua experiência presente às memórias do passado e às projeções de futuro.

Isabel Barca (2021), por sua vez, ao investigar as ideias históricas de jovens portugueses, destacou que a aprendizagem da História deve ser entendida como um processo de construção ativa de sentido, profundamente situado no contexto social e cultural dos aprendizes. Suas pesquisas evidenciam que os estudantes mobilizam referências pessoais e coletivas ao interpretar o passado, de modo que a escola deve assumir o desafio de integrar esses repertórios à disciplina escolar, sem abdicar da especificidade do conhecimento histórico. Suas contribuições indicam que desenvolver a consciência histórica não é apenas aprender conteúdos, mas aprender a interpretar o passado de maneira ética, crítica e fundamentada, relacionando-o continuamente com as questões do tempo presente.

> A história não se resume à compreensão do passado oferecida num corpo já organizado de conclusões e hipóteses, uma vez que tudo isso é fruto de um trabalho sistemático que pressupõe, por um lado, uma metodologia própria de trabalho inferencial com base em fontes de evidência e, por outro, uma panóplia de outros conceitos que formam, tácita ou conscientemente, a tessitura do saber histórico. Em suma, numa visão epistemológica, conceitos de evidência e perspectiva, empatia e explicação, significância e consciência histórica são alguns dos elementos essenciais à construção da compreensão do passado de forma historicamente controlada (Barca, 2021, p. 41-42).

Dessa forma, a Educação Histórica oferece um conjunto de princípios e práticas consistente para compreender os desafios do ensino do tempo presente. Ao trabalhar com acontecimentos recentes, como as Jornadas de Junho de 2013, os professores lidam com objetos cuja memória ainda se encontra em disputa e cuja historiografia encontra-se em processo de elaboração. Isso exige do(a) docente um óbvio domínio conceitual, mas também requer que ele(a) assuma a condição de investigador(a) social, como proposto por Barca (2004), intervindo no processo formativo, no sentido de orientar os estudantes na problematização crítica, de forma que eles reconheçam a pluralidade das narrativas e as intencionalidades presentes em cada versão dos fatos.

Ao articular a perspectiva da Educação Histórica com a realidade da sala de aula, evidencia-se a relevância de se considerar a escola como espaço de produção de conhecimento. O estudante, nesse processo, não é mero receptor de conteúdos, mas sujeito ativo que mobiliza sua experiência cotidiana, sua inserção social e suas referências culturais para construir narrativas históricas. Cabe ao professor, assim, garantir que essa construção se estabeleça em

diálogo com os critérios de validação do conhecimento disciplinar, evitando tanto o relativismo absoluto quanto a imposição autoritária de uma versão única do passado.

Portanto, ao se propor o ensino das Jornadas de Junho de 2013 a partir da Educação Histórica, busca-se criar condições para que os estudantes não apenas compreendam o que ocorreu naquele período, mas desenvolvam competências interpretativas que lhes permitam reconhecer como os sentidos atribuídos ao acontecimento foram construídos e como continuam a influenciar a vida social e política do Brasil.

Esse processo não se limita ao aprendizado de conteúdos específicos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de se posicionar criticamente frente à realidade. Ao interpretar os protestos de 2013, os estudantes acessam um acontecimento que marcou a história recente do Brasil e também aprendem a lidar com as controvérsias próprias da escrita da história. A sala de aula, nessa medida, transforma-se em um espaço de produção coletiva de conhecimento histórico, no qual a interdependência entre docente e discentes se converte em prática formativa e socializadora.

Em vista disso, ao assumir a escola como figuração e o ensino como prática de historicização partilhada, o trabalho com as Jornadas de Junho de 2013 possibilita a construção de aprendizagens que vão além da disciplina de História, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua inserção histórica e capazes de compreender os tensionamentos do tempo presente.

AS JORNADAS DE JUNHO DE 2013 NA SUA CONDIÇÃO DE CONCEITO SUBSTANTIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O período que antecedeu 2013 foi marcado pela ocorrência de um amplo repertório de protestos. A Primavera Árabe, o *Occupy Wall Street* e os Indignados na Espanha são exemplos de mobilizações que representaram uma nova dinâmica de contestação, caracterizada pela ocupação do espaço público, pelo uso das redes sociais e pelo questionamento das instituições tradicionais (Carneiro, 2012). Embora as Jornadas de Junho apresentem especificidades do contexto nacional, esses movimentos influenciaram suas formas de organização, comunicação e visibilidade. Naquele momento, o Brasil sediava a Copa das Confederações da FIFA (Federação Internacional de Futebol), 15 a 30 de junho de 2013, um evento-teste para a Copa do Mundo de 2014 que seria realizado no Brasil. As intervenções urbanas e os altos gastos públicos ampliaram a percepção de desigualdade diante da precariedade histórica dos serviços

públicos (Omena, 2020). O antagonismo entre os altos investimentos destinados aos megaeventos e as precárias condições objetivas de vida reforçou a sensação de injustiça social.

O enquadramento socioeconômico da primeira década do século XXI também contribuiu para intensificar as tensões. O crescimento econômico e as políticas de redistribuição de renda elevaram expectativas de mobilidade social, mas estas conviviam com a precariedade persistente da saúde, da educação e da mobilidade urbana. A distância entre promessas de inclusão e a experiência cotidiana de cidadania aprofundou a frustração social e a crise de representatividade. O estopim das manifestações ocorreu em São Paulo, quando o MPL (Movimento Passe Livre) organizou atos contra o aumento de R$ 0,20 nas tarifas. A forte repressão policial gerou indignação, rapidamente amplificada, pelas redes sociais e pela cobertura da imprensa. Em poucos dias, os protestos se espalharam pelo país, incorporando novos participantes e ampliando seu escopo reivindicativo (Medeiros, 2015).

As Jornadas resultam, assim, de um processo histórico mais longo, alimentado por tensionamentos sociais e por práticas de mobilização acumuladas desde os anos 2000, sobretudo nas grandes cidades. Não se tratou de um evento espontâneo e isolado, mas pode ser compreendido como uma convergência de dinâmicas locais, nacionais e internacionais que criaram o terreno para as manifestações. Nesse percurso, o Movimento Passe Livre (MPL) desempenhou papel decisivo. Surgido no início dos anos 2000, estruturou-se de maneira autônoma e horizontal, defendendo a tarifa zero no transporte coletivo (Judensnaider *et al*., 2013). Com destacada presença estudantil e práticas baseadas na autogestão e na recusa de hierarquias, o MPL consolidou repertórios de ação que estariam fortemente presentes em 2013, especialmente após episódios de repressão policial em capitais e grandes cidades.

Esse acúmulo de tensões de aproximadamente uma década abre caminho para compreender as múltiplas vozes e disputas de sentido que marcaram as ruas de 2013. As Jornadas de Junho foram atravessadas por forte heterogeneidade social, política e ideológica (Scherer-Warren, 2014). O que começou como reivindicação pelo transporte coletivo rapidamente se transformou em um fenômeno nacional, no qual se cruzaram demandas, expectativas e projetos, por vezes contraditórios. Esta pluralidade constituiu, simultaneamente, sua força e seu limite político. A diversificação de pautas tornou-se evidente: críticas à precariedade dos serviços públicos, denúncias de corrupção, rejeição à PEC 37, questionamento dos gastos com a Copa de 2014, além de protestos contra a violência policial que se somaram à demanda inicial (Maricato, 2013; Braga, 2013; Lima, 2013). Esse alargamento expressava insatisfação difusa com o Estado e suas instituições, ao mesmo tempo em que dificultava a

construção de consensos, pois diferentes segmentos atribuíram sentidos distintos às manifestações (Mendonça, 2018; Antunes; Braga, 2014).

A composição social dos atos de protesto também refletiu essa heterogeneidade: movimentos organizados, coletivos autônomos, sindicatos, associações, estudantes e cidadãos sem vínculo prévio compartilharam o mesmo espaço público. Com a ampliação das manifestações, grupos conservadores e setores mais alinhados à direita radical passaram a ocupar parte das mobilizações, introduzindo novas pautas e tensionando significados. A hostilidade a militantes partidários e a rejeição aos partidos e à política institucional tornaram-se episódios emblemáticos dessa disputa de sentidos (Barreira, 2014; Faenello, 2018).

Os efeitos no campo político-institucional foram imediatos. A então presidenta Dilma Rousseff anunciou medidas relativas à mobilidade urbana e à reforma política, e governos locais recuaram em aumentos de tarifas (Faenello, 2018). Contudo, os desdobramentos mais profundos das Jornadas se estenderam nos anos seguintes: agravamento da crise de legitimidade das instituições, fortalecimento de discursos antipolítica e reorganização de forças conservadoras. Como afirma Nobre (2022), as Jornadas representam um marco decisivo da história recente, um ponto de inflexão que incidiu diretamente sobre a configuração política pós-redemocratização. Tornaram visíveis os limites do sistema representativo e inauguraram um ciclo de instabilidade que atravessaria as eleições de 2014, que teve influência no golpe de 2016 e na reconfiguração do campo político nos anos posteriores (Gohn, 2014).

Delgado e Ferreira (2013), ao refletirem sobre o ensino de História do Tempo Presente, reconhecem que, embora esse campo já enfrente desafios próprios para se legitimar, as dificuldades se intensificam quando sua prática é deslocada para o contexto escolar. A escola tende a privilegiar uma narrativa histórica linear e homogênea, frequentemente naturalizando o processo de produção do conhecimento e negligenciando sua dimensão de construção interpretativa, inclusive nos livros e materiais didáticos. Apesar dos impasses, trabalhar com o tempo presente pode ser um caminho promissor para problematizar a memória de forma menos simplificadora do que aquela difundida pelo senso comum. Esse enfoque contribui para explicitar como o saber histórico relaciona-se com a memória, evidenciando que as lembranças de eventos, personagens e interpretações são sempre dinâmicas, atravessadas por disputas e demandas de diferentes grupos sociais. Nessa medida, o ensino de história torna-se um instrumento importante para compreender, de maneira mais precisa, os processos de memória e os de produção histórica (Delgado; Ferreira, 2013).

Pelo exposto, constata-se que, para o ensino de História, o caráter de acontecimento "em aberto" das Jornadas exige que o professor atue como investigador social. Por ser objeto de intensa disputa historiográfica, 2013 constitui um material privilegiado para que os estudantes aprendam a lidar com o dissenso, a multiplicidade de narrativas e as tensões próprias da escrita da história do tempo presente.

REFLEXÕES FINAIS

O exame das Jornadas de Junho de 2013 como objeto de ensino aponta para uma série de desafios e potencialidades. Desafios por se tratar de um fenômeno ainda em disputa, cercado de interpretações divergentes e marcado por forte polarização política. Potencialidades porque, ao trabalhar com esse acontecimento, abre-se a possibilidade de formar estudantes capazes de lidar com a complexidade, a multiperspectividade e a controvérsia que caracterizam a história do tempo presente.

A partir dos princípios da Educação Histórica, o ensino das Jornadas de Junho pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens, criando condições para que compreendam o tempo em que vivem, não como dado, mas como construção social e política. Ao mesmo tempo, a sala de aula configura-se como espaço de produção coletiva de conhecimento, no qual as múltiplas perspectivas são confrontadas e elaboradas em direção à compreensão crítica da realidade.

Conclui-se, portanto, que abordar junho de 2013 no currículo escolar não significa tomar partido nas disputas de memória, mas admitir que tais disputas existem e que é papel da escola instrumentalizar os jovens para reconhecê-las e compreendê-las. Conforme enunciado por Delgado e Ferreira (2013), o ensino de História, sobretudo ao incorporar o tempo presente, é decisivo para responder às carências de orientação dos estudantes na contemporaneidade. As autoras destacam que, com a multiplicidade de linguagens e informações circulando na sociedade (redes sociais, discursos políticos, mídias digitais), cabe ao professor de História atuar como investigador social, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado para problematizar as memórias em disputa e produzir sentidos históricos. Assim, o ensino do tempo presente, fundamentado na Educação Histórica, contribui para a formação de sujeitos críticos, historicamente situados e conscientes de sua responsabilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. Os dias que abalaram o Brasil: as rebeliões de junho, julho de 2013. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, p. 41–47, jul. 2014. Disponível em: https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/issue/view/200.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: CIED/Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios e Fronteiras**, *[S. l.],* v. 14, n. 2, p. 38–62, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1159

BARREIRA, Irlys Alencar Firmo. Ação direta e simbologia das "jornadas de junho": notas para uma sociologia das manifestações. **Contemporânea Revista de Sociologia dá UFSCar**. v.4, n.1. p. 145-164, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/196/100.

BRAGA, Ruy. Sob a sombra do precariado. In: Maricato, Ermínia *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013, p. 79–82.

CARNEIRO, Henrique Soares. Apresentação: rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, David *et. al*. **Occuppy**: Movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta Maior. 2012.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, *[S. l.]*, v. 2, n. 4, p. 19–34, 2014. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90.

FAENELLO, Daniele. "Não é só por 20 centavos": Movimento Passe Livre e as jornadas de junho de 2013 nas páginas da Veja e Folha de S. Paulo. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2018.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil**: correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2014.

JUDENSNAIDER, Elena *et al*. (Org.). **Vinte centavos**: a luta contra o aumento. São Paulo: Veneta, 2013.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, *[S. l.]*, p. 131–150, 2006. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, lsabel (Org.) **Estudos de consciência histórica na Europa, Ásia e África**. Braga: Universidade do Minho, 2008. p.11-32.

LIMA, Venício A. de. Mídia, rebeldia urbana e crise de representação. In: Maricato, Ermínia *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

MARICATO, Ermínia. É a questão urbana, estúpido! In: Maricato, Ermínia *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

MEDEIROS, Josué. Breve história das jornadas de junho: uma análise sobre os novos movimentos sociais e a nova classe trabalhadora no Brasil. Revista **História & Perspectivas**, *[S. l.],* v. 27, n. 51, 2015. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/28888.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Dimensões democráticas nas jornadas de junho: reflexões sobre a compreensão de democracia entre manifestantes de 2013. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 98, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/i/2018.v33n98/.

NOBRE, Marcos. **Limites da democracia**: de junho de 2013 ao governo Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2022.

OMENA, Erick de Melo. Just because of 20 cents? For a genealogy of the Brazilian "demonstrations cup". **International Journal of Urban Sustainable Development**, v. 12, p. 103-118, 2020.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p. 417-429, Mai./Ago. 2014.

MEMÓRIAS FAMILIARES EM SALA DE AULA: O NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Priscilla Fagundes Brunelli[1]
Gilberto Cézar de Noronha[2]

INTRODUÇÃO

O momento presente tem se caracterizado pelo acirramento das narrativas ideológicas, políticas e/ou identitárias polarizadas, nas quais diferentes grupos sociais disputam a legitimidade de suas memórias como versões hegemônicas do passado. Essa disputa simbólica tem ultrapassado o espaço do convívio social e midiático dos estudantes, alcançando a sala de aula e tensionando o ensino de História. Nesse contexto, torna-se fundamental fortalecer o espaço dialógico da aprendizagem para efetivar um exercício constante da crítica e da reflexão.

Partindo desta compreensão, a busca por alternativas didáticas e metodológicas resultou no desenvolvimento de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com estudantes do 9º ano de uma escola Municipal da cidade de Uberlândia e seus familiares. A investigação propôs articular a cultura histórica escolar e as memórias familiares sobre o período de implantação e consolidação das políticas neoliberais no Brasil, de 1985 a 2003.

O processo contribui para a compreensão crítica do neoliberalismo e promove o diálogo entre a cultura de história e o saber histórico escolar, estimulando, sobretudo, a reflexão sobre a prática historiográfica diante das diferentes narrativas de memória e de História. De forma mais específica, o trabalho busca refletir sobre a construção da memória e a escrita da História – reconhecendo que não são isentas ou neutras – como representações de um tempo, de um

[1]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Universidade Federal de Uberlândia. Professora nas Redes Municipal e Estadual de Educação em Uberlândia. E-mail: pfbrunelli@gmail.com.
[2]Doutor em História Social. Professor Associado na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: noronha.gilberto@ufu.br.

grupo e de imaginários, além de criar vínculos de respeito e de alteridade no contato entre estudantes e familiares, a partir da escuta e do reconhecimento de suas memórias. A pesquisa estabeleceu-se a partir da História oral, com entrevistas semiestruturadas, com a participação ativa dos estudantes na entrevista de seus familiares e debatendo os dados recolhidos.

Dialogar com as reminiscências dos familiares serve de alerta ao historiador em relação às memórias e narrativas comprometidas com os acontecimentos no tempo e oportuniza reconhecer que a construção da História é pública, não havendo um campo de restrição de sua produção especificamente para os historiadores. A História, portanto, manifesta-se nas narrativas produzidas pelos sujeitos, revelando aspectos da sociedade em que estão inseridos e evidenciando seu papel social. Neste sentido, as memórias podem demonstrar como os entrevistados se relacionam com a História de seu tempo, recortada, neste trabalho, a partir da redemocratização do país. Além de vislumbrarmos como a memória é vivida, construída, transmitida e atualizada no tempo presente (Pimenta *et al*., 2014).

Este artigo tem como objetivo explanar as reflexões, até agora levantadas, sobre como as memórias familiares tensionam narrativas naturalizadas em sala de aula e contribuem para a problematização da racionalidade neoliberal no ensino de História.

A HISTÓRIA E A MEMÓRIA NO ESPAÇO DE FRONTEIRA

O que se estabelece como passível de ser aprendido na escola é fruto de disputas e relações de poder, contudo, é preciso reconhecer a escola e a sala de aula como lugar de fronteira, "lugar onde são demarcadas diferenças, mas também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato" (Monteiro e Penna, 2011, p.194). Segundo Monteiro (2003), a produção do saber histórico escolar se estabelece nesse espaço de fronteira, em que se relacionam o conhecimento científico, os elementos sociais e culturais que se condicionam dentro de uma sistemática educacional estruturante e que permite o diálogo com o senso comum de forma crítica.

Partindo do entendimento de que cada estudante é atravessado pelo que lhe é próprio culturalmente e socialmente, a pesquisa privilegia o universo das memórias familiares, por reconhecer a família como espaço primeiro da interação social e de processos de subjetivação. As lembranças são mobilizadas não somente como acesso ao passado, mas, sobretudo, pelo seu caráter ético, na medida em que atuam sobre os sujeitos e influenciam o seu modo de agir. Nesse sentido, a memória é entendida como uma rememoração do passado, ressignificada no

presente, para uma tomada de postura e crítica que podem refletir em condutas e posicionamentos de grupos e indivíduos, entendendo que situações do presente podem ser análogas àquelas que as memórias já descreveram.

Sob o prisma levantado, é importante perceber a memória a partir da ótica do presente, pois são estes holofotes que jogam luzes em lembranças do passado recente do Brasil (1985 – 2003), selecionadas e escolhidas para serem trazidas à tona por cada sujeito.

> Nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias [...] que oferecem explicações do mundo e de seu devir. Constituem, na área da educação, os chamados saberes prévios que muitos de nós descartamos a priori, como expressões de ideologias que precisam ser superadas porque portadoras de preconceitos e fomentadoras de atitudes e comportamentos discriminatórios (Monteiro, 2012 p. 12).

Longe de desprezar a experiência e as referências dos estudantes, elas são o ponto de partida para o conhecimento histórico escolar, pois ao dar voz ao que é familiar iniciamos o diálogo com a (e através da) memória. Podemos dar vazão ao estranhamento que desestabiliza nossas certezas e nos coloca em reflexão íntima entre o conhecido e o novo. Por isso, o ensino de História se constitui nesse espaço fronteiriço entre "história e memória porque lugar de reflexão crítica, de revisão de usos do passado, no qual a história é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões" (Monteiro, 2012, p.16).

Como afirma Koselleck (2006), a experiência histórica se constitui na tensão entre o espaço de experiência e horizonte de expectativas, sendo o passado continuamente reinterpretado a partir de demandas do presente. Nesse sentido, a tarefa do historiador não consiste em enunciar uma verdade definitiva, mas elaborar um apontamento crítico que articule passado, presente e futuro, possibilitando aos estudantes refletirem sobre permanências e rupturas e projeções que atravessam suas próprias experiências históricas.

Compreendida como expressão do vivido, a memória não se submete à linearidade cronológica da racionalidade historiográfica, manifestando-se de forma seletiva, imprevisível e situada no presente, evocando aquilo que faz sentido recordar (Seixas, 2021). Nas entrevistas recolhidas nesta pesquisa, lembranças e esquecimentos revelam disputas, escolhas e filtragens que, ao serem rememoradas, ressignificam o passado e evidenciam a dimensão subjetiva da experiência, na medida em que cada entrevistado delimita o que torna público e passível de análise, dentro daquilo que escolheu e consegue conviver (Thomson, 1997).

O NEOLIBERALISMO COMO TEMA DAS MEMÓRIAS

O neoliberalismo, na contemporaneidade, segundo Turin (2019), ultrapassa o campo econômico, abarcando diversas esferas, dentre o tecnológico, político e o cultural, e tem moldado práticas e dinâmicas próprias que se expandem na formação de posturas, perfis e modos de agir de indivíduos, frequentemente alinhados à racionalidade neoliberal. O empreendedorismo, por exemplo, tem sido incorporado como conteúdo escolar, e muitos discursos que desqualificam o trabalho regulamentado pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) são reproduzidos por estudantes, ao mesmo tempo em que a "chamada "uberização" do trabalho é apresentada como expressão máxima do empreendedor de si.

Essas dinâmicas sociais que adentram a sala de aula reforçam a pertinência de ampliar o debate sobre o neoliberalismo no ensino de História do 9º ano, tema que se tornou esmaecido após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por isso, foi escolhido como eixo para as memórias dos familiares nesta pesquisa.

O modelo de bem-estar social vigorou em um período de crise política e econômica mundial e buscou amenizar os efeitos da crise gerada no pós-guerra, com a ação intervencionista do Estado na economia, promovendo políticas públicas que favoreceram os cidadãos nos campos de geração de emprego, saúde, legislação trabalhista. Esse modelo refreou o ideal neoliberal que, por comparação, pode ser considerado algo novo, sendo um modelo que se estrutura a partir da desregulação, em que o Estado tem papel disciplinador e se desvencilha das políticas sociais, a partir de interferência mínima na economia, estimulando os indivíduos a empreender, disciplinados na lógica de mercado.

No Brasil, esse último modelo se consolida após a ditadura militar. Anderson (1995) identificou que a crise econômica herdada do período ditatorial, e descontrolada no governo Sarney, atuou como fator preponderante para criar as condições ideais para a aceitação popular das medidas neoliberais. Ainda no governo Sarney, o enfrentamento à hiperinflação inicia reformas implantadas de forma gradativa e intensificadas nos governos seguintes.

O Estado passou a se organizar pela mesma lógica que as instituições privadas, voltadas para resultados, competitividade, eficiência, atendendo ao povo, agora entendido como cliente, e estabelecendo padrões de verificação da produtividade e metas, desvalorizando a estabilidade e elevando o mérito pelo desempenho. A lógica adotada prezava pela quantidade e não pela qualidade, mesmo dentro da demanda social, que no modelo neoliberal pode ser sacrificada em favor da manutenção do equilíbrio financeiro do país. Os benefícios sociais passaram a ser

condicionados à contrapartida por parte dos beneficiários, que deveriam prestar contas de determinadas ações estipuladas pelo governo para conseguir seu benefício.

> O Estado igualmente buscou governar a população para e pelo modelo de mercado, adotando a grade de análise do capital humano na formulação das políticas sociais, reduzindo a cidadania progressivamente à capacitação e inserção no mercado e criando uma regulação que favorecia a conversão do trabalhador em empreendedor de si (Andrade, 2022, p. 689).

Como o período descrito é mobilizado nas memórias dos familiares dos nossos estudantes? Partimos da expectativa de que suas experiências, percepções e posicionamentos, rememorados no presente, contribuíssem para compreender como se situam diante desse passado que ainda reverbera no tempo atual, permitindo-nos vislumbrar permanências e rupturas, bem como os efeitos de modelagem neoliberal dos indivíduos. A partir dos relatos, buscamos fomentar a reflexão dos estudantes, de modo que pudessem reconhecer-se ou distanciar-se das narrativas familiares.

Seis entrevistados compuseram o grupo de familiares participantes da pesquisa. Todos pertencendo à mesma comunidade, apresentando características sociais e econômicas semelhantes. Além disso, vinte estudantes aceitaram o convite para participar ativamente do projeto, debatendo, de maneira reflexiva, as informações recolhidas nas entrevistas.

As memórias coletadas reconstruíram para os estudantes um período de forte abalo econômico, com recessão e alta inflacionária evidenciado em todos os relatos. Fato relevante foi a divisão de posturas dos entrevistados quanto às suas memórias sobre o período de melhoria econômica no país.

Metade dos entrevistados atribuiu ao governo Collor o período de maior desmanche do Estado, com um aceleramento das privatizações, precarização do serviço público e ausência de políticas públicas sociais, denúncias de corrupção e apropriação do dinheiro do povo com planos econômicos voltados a diminuir a inflação. A outra metade considerou o governo Collor como a primeira lembrança de melhoria econômica e aumento do poder de compra, configurando até como um dos melhores momentos econômicos do país: “O Collor mesmo..., foi meu primeiro voto, [...] no meu entender, eu não acho que foi tão difícil, [...] eu acho que as coisas eram mais baratas do que hoje,... De uns tempos para cá, uns 10, 15 anos para cá, as coisas começaram a subir demais” (Entrevistada 04).

Ao analisar as entrevistas, o conteúdo levantado oportunizou reflexões sobre como as memórias se desenvolvem e sobre o nosso papel em lhes dar sentido histórico. Uma das frases dos estudantes sobre este contexto é que “cada um tem suas memórias e sua percepção do

tempo".

O contraste entre as entrevistas e a realidade descrita nos livros e pesquisada pelos estudantes – em relação a um governo ligado à corrupção, que se apropriava do dinheiro da população para o combate à inflação –, possibilitou reflexões importantes, em sala de aula, sobre os mecanismos de funcionamento e as linguagens da memória e a História. Tornou-se oportuno relembrar que a produção historiográfica ocorre a partir da análise das fontes, situada no tempo presente e orientada por referenciais teóricos específicos e que não está entronada a ser a dona da verdade. Do mesmo modo, a memória também reflete as demandas do tempo presente, representando uma parcela ou uma visão do passado, não abrangendo a totalidade da História.

Os relatos dos entrevistados identificaram como ações pontuais da política neoliberal, tais como as privatizações, a redução do funcionalismo público, as reformas das leis trabalhistas, mas poucos conseguiram conectar essas medidas a um projeto único e contínuo, o neoliberalismo. Tal projeto se reinventa ao longo dos anos, independentemente dos presidentes do período pesquisado, ganhando adeptos entre os jovens e tem redimensionado memórias a partir de um presente marcado por "certezas", disseminadas em grande parcela pela mídia, que reforçam suas premissas ideológicas.

As memórias funcionaram como fonte para problematizar disputas de narrativas em sala de aula e como matéria-prima para o entendimento da produção historiográfica e das narrativas do senso comum. Essa reflexão culminou com reflexões dos estudantes, que afirmaram que "as memórias são o resultado do vivido de cada indivíduo e que pode nos dar uma percepção diferente do mesmo fato, vivido por outra pessoa". Reconheceram também que, mesmo com metodologia rigorosa, a produção historiográfica "também não é dona da verdade". Concluíram assim, que é essencial evitar "bolhas de opiniões", mantendo-se permanentemente aberto à pesquisa e à análise crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, a circulação de informações ultrapassa espaços delimitados, tornando-se acessível em velocidade e volume inéditos. Nesse cenário, a escola e as mídias tradicionais – rádio, televisão, jornal impresso – perderam protagonismo como fontes privilegiadas de informação, enquanto cresce a influência de, entre outros, produtores de conteúdos digitais e lideranças religiosas, na difusão de ideias e narrativas amplamente consumidas pelos jovens.

Muitas dessas narrativas são apropriadas sem mediação crítica e passam a ser tomadas como verdade. Tal fato tem impactado diretamente as aulas de História, trazendo para a sala de aula estudantes munidos de certezas prévias e, por vezes, pouco dispostos ao diálogo, ao confronto argumentativo e ao exercício reflexivo necessário à transformação da informação em conhecimento.

O desafio de promover o ensino de História relevante e articulado com as demandas do tempo presente nos levou ao primeiro núcleo de influência de nossos estudantes, o familiar, na tentativa de encontrar a fonte que nos fornecesse material para valorizar o saber histórico escolar e exercitassem, concretamente, reflexão e análise crítica.

As memórias familiares sobre o neoliberalismo mostraram-se capazes de tensionar narrativas naturalizadas como verdades, frequentemente alinhadas a um ideal neoliberal que se infiltra de maneira sutil no vocabulário cotidiano, no imaginário social e nos juízos de valor amplamente compartilhados. A análise das rememorações familiares despertou um novo olhar para que as certezas, antes tomadas irrefletidamente, fossem problematizadas. Porém, o experimento não se concretiza da mesma forma para todos os estudantes.

Apesar da avaliação positiva da proposta realizada em sala de aula, o percurso da pesquisa evidenciou que a relevância da escola e do conhecimento escolar tem sido colocada em questionamento e desconfiança. O fato pôde ser percebido nas inúmeras recusas de familiares em participar das entrevistas, no desinteresse de alguns estudantes em divulgar o projeto em casa, e também em posicionamentos de alguns estudantes que, embora demonstrem consciência do contexto em que estão inseridos, escolhem reproduzir modelos e discursos já consolidados, em vez de submetê-los à problematização crítica.

A conclusão do trabalho demanda uma análise mais profunda dos efeitos que o desenvolvimento do projeto poderá produzir, a longo prazo, na valorização do conhecimento histórico escolar por parte dos estudantes e da comunidade. Ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre as expectativas que construímos enquanto professores de História que, no empenho de promover uma formação crítica e reflexiva, frequentemente assumem para si a responsabilidade pela reversão do processo de desvalorização do saber escolar. Nesse ponto, torna-se necessário reconhecer a amplitude dos múltiplos fatores que atravessam a sociedade e incidem sobre a sala de aula, produzindo impactos que extrapolam o alcance da ação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1995, p. 9-23.
ANDRADE, Daniel Pereira. **Rodadas Históricas de Neoliberalização no Brasil. Contemporânea**: Revista de Sociologia da UFSCar, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 675-708. dez./2022. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1181/530.
KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.
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.
MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, *[S. l.]*, v. 9, p. 9-35, mai. 2003. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075.
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação Real**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080/11518.
PIMENTA, João Paulo *et al*. A independência e uma cultura de história no Brasil. **Almanack**. Guarulhos, n. 8, p. 5-36, 2° semestre 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-463320140801.
SEIXAS, Jacy. **Da memória e seus "caminhos secretos para entrar em nós"** - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. São Paulo: Intermeios, 2021.
THOMSON, Alistair. Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. **Projeto História**. São Paulo (15), 1997.
TURIM, Rodrigo. Presentismo, neoliberalismo e os fins da história. In: ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIM, Rodrigo (Org.). **A História (in)disciplinada**. Vitória: Milfontes, 2019. p. 245-271.

MATERIAIS DIDÁTICOS E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A PROMOÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO BRASIL

MISTURADOS: UMA EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL E INTERTEXTUAL ATRAVÉS DA MEMÓRIA E IDENTIDADE DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS NO ESTADO DO CEARÁ

Bruno Ribeiro Marques[1]

INTRODUÇÃO

A história dos povos indígenas no Brasil é marcada por silenciamentos, apagamentos e representações estereotipadas. Mesmo após a Constituição Federal de 1988, que reconhece a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos originários , e a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares , ainda persistem lacunas significativas entre o discurso legal e a prática educacional. Em grande parte das escolas brasileiras, as identidades indígenas permanecem confinadas a um passado distante, quase sempre narrado sob o prisma do "descobrimento", da "catequese" ou da "integração" ao mundo ocidental. Como observa Edson Kayapó (2021), esse processo reproduz uma visão cristalizada do indígena como sujeito sem voz, relegado à condição de objeto de estudo e não de sujeito da própria história.

No Ceará, essa problemática ganha contornos particulares. Apesar de o estado possuir atualmente quarenta e três escolas indígenas, que atendem a catorze etnias distribuídas em dezesseis municípios , o espaço urbano e as escolas não indígenas ainda revelam pouca familiaridade com a diversidade étnica presente em seu entorno. A invisibilidade das populações indígenas urbanas, como os povos Anacé, Pitaguary e Tapeba, reflete a herança de um discurso histórico oficial que, desde o século XIX, negava a existência desses grupos. O Relatório do Presidente da Província do Ceará de 1863, analisado por Ticiana Antunes (2012), é emblemático nesse sentido: ao afirmar que "já não existem aqui índios aldeados ou bravios

[1] Mestre em Ensino de História, Professor da educação básica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará/ FormaCE; E-mail: brunomarques8383@gmail.com

das antigas tribos" , o documento institucionalizou uma narrativa de desaparecimento que perpassa o imaginário coletivo até os dias atuais.

Foi nesse contexto que emergiu o projeto Misturados, concebido no âmbito de escolas públicas de tempo integral da rede estadual de ensino do Ceará. O projeto partiu do reconhecimento de que a escola, para além de um espaço de reprodução de saberes hegemônicos, pode se constituir em território de resistência e de produção de novas narrativas. Inspirado nos estudos de João Pacheco de Oliveira (1999) sobre os "índios misturados", expressão que designa as populações indígenas do Nordeste, historicamente invisibilizadas pela mestiçagem e pela perda territorial , o documentário propôs-se a dar visibilidade às vozes desses sujeitos que habitam o entrelugar da identidade: nem totalmente indígenas segundo os estereótipos coloniais, nem plenamente integrados ao projeto ocidental de cidadania.

O uso do audiovisual foi central para esse processo. Ao unir depoimentos, imagens, sons e memórias, a linguagem cinematográfica possibilitou a construção de uma narrativa plural, na qual os próprios estudantes e professores indígenas se tornaram autores e intérpretes de suas histórias. A proposta se aproxima do que Ismar de Oliveira Soares (2011) denomina educomunicação, um campo de interseção entre educação e comunicação voltado à promoção da autonomia expressiva e do protagonismo social. Nesse sentido, o Misturados não se limita a ser um produto audiovisual, mas uma prática educomunicativa e de História Pública que mobiliza as tecnologias sociais da memória , isto é, práticas colaborativas de registro, preservação e difusão de experiências comunitárias.

Ao adotar a metodologia da História Oral (Jucá, 2007) , o projeto reconhece o valor epistemológico das narrativas pessoais como fonte legítima de conhecimento histórico. A escuta das vozes indígenas em contextos escolares permitiu o resgate de memórias subterrâneas, muitas vezes silenciadas por currículos eurocentrados. Como lembra Mikhail Bakhtin (1981), todo discurso é polifônico e atravessado por múltiplas vozes ; dar espaço a essas vozes é um gesto político que rompe o monologismo das versões oficiais da história.

A experiência do Misturados também dialoga com o campo emergente da História Pública, que busca ampliar o acesso social ao conhecimento histórico por meio de mídias, museus, arquivos digitais e produções culturais. Conforme Zahavi (2011) e Andrade & Andrade (2016), a História Pública atua na fronteira entre academia e sociedade, tornando-se um meio de democratização do passado e de produção de sentido no presente. No caso aqui analisado, o documentário configura-se como uma forma de História Pública escolar , uma produção coletiva que articula saberes acadêmicos, práticas pedagógicas e expressões culturais locais.

Por outro lado, a experiência revela as contradições estruturais que marcam o ensino das temáticas indígenas no Brasil. Se a legislação assegura a presença desses conteúdos nos currículos , as condições de efetivação ainda são precárias. Faltam formação específica, recursos técnicos e espaços institucionais para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Nesse sentido, o Misturados também se insere em uma agenda política mais ampla: a de afirmar o direito à memória e à comunicação como dimensões inseparáveis do direito à educação.

METODOLOGIA

A escolha pela História Oral temática (Jucá, 2007) e pela análise dialógica bakhtiniana (Bakhtin, 1981) responde à necessidade de captar as múltiplas vozes que compõem o tecido social da escola e, mais especificamente, as vozes indígenas frequentemente silenciadas nos discursos oficiais. A História Oral foi compreendida aqui como uma prática de coautoria e partilha: o pesquisador não ocupa a posição de intérprete externo, mas atua como mediador entre narradores e públicos, estabelecendo um pacto ético de confiança e devolutiva.

Procedimentos e Etapas da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido em três Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) da Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará, localizadas nos municípios de Caucaia, Maracanaú e Pacatuba. Essas escolas, de tempo integral, ofertam cursos técnicos em áreas como Produção de Áudio e Vídeo, o que facilitou a integração entre as dimensões pedagógicas e técnicas do projeto.

Inicialmente, foi realizado um levantamento preliminar junto às gestões escolares, com o intuito de identificar estudantes autodeclarados indígenas ou pertencentes a comunidades reconhecidas. Após a autorização institucional e a anuência dos participantes, constituiu-se um grupo de vinte estudantes: três da etnia Anacé, cinco Tapebas e doze Pitaguary. Os critérios de seleção priorizaram o interesse dos estudantes em narrar suas histórias e o desejo de participar da construção coletiva do documentário.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de março e setembro de 2024 e compreendeu quatro etapas complementares:

- Entrevistas semiestruturadas: As entrevistas individuais e coletivas abordaram temas relacionados à origem familiar, vivências escolares, práticas culturais, percepções sobre

o pertencimento indígena e experiências de discriminação. As falas foram registradas em áudio e vídeo, com autorização dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente.

- Oficinas de produção audiovisual: Conduzidas pelo pesquisador e por professores das áreas técnicas, as oficinas incluíram noções de roteiro, fotografia, captação de som, enquadramento e montagem. Essa etapa constituiu um espaço de aprendizagem colaborativa, no qual o processo técnico foi atravessado pela reflexão crítica sobre representação, identidade e memória.
- Roteirização coletiva e gravações As narrativas e depoimentos foram organizados pelos próprios alunos em um roteiro-tema, que estruturou o documentário Misturados. As filmagens ocorreram nas escolas e em territórios de referência cultural (aldeias, bairros, espaços públicos), de forma a articular o cotidiano escolar às dimensões históricas e territoriais da vida indígena.
- Montagem e exibição pública A edição final foi realizada em ambiente escolar, com acompanhamento dos estudantes, consolidando o caráter participativo do projeto. O produto audiovisual, com duração aproximada de 25 minutos, foi posteriormente exibido em sessões escolares e festivais, incluindo o Cine Ouro Preto 2024 , a 2ª Mostra de Cinema Negro de Londrina 2024, a Mostra RIOS - Retomadas, Invenções, Olhares e Saberes (UFBA) - 2025, o 1º Seminário Integrado de Projetos em Audiovisual e Educação do Colégio Pedro II, o TÁ ROXEDA Festival do Audiovisual Periférico de Sobral-CE (2025), 5º Cine-Fórum 2025: Cinema, Letras, Arte, Sociedade e Debate (UEMS-2025) e o 3º Festival Internacional de cinema, educação e preservação (2025).

Referenciais Teórico-Metodológicos

A perspectiva dialógica de Bakhtin (1981) orientou a análise dos discursos e das imagens como enunciados plurais, atravessados por tensões históricas e culturais. O conceito de polifonia permitiu compreender o documentário como espaço de encontro entre múltiplas vozes: a dos estudantes, dos professores, do pesquisador e da própria instituição escolar. Essa abordagem reforça o entendimento de que a narrativa audiovisual, assim como a narrativa histórica, é sempre situada, perspectivada e carregada de intencionalidade.

A História Oral, conforme propõe Jucá (2007), oferece um caminho privilegiado para o diálogo entre memória individual e memória coletiva, revelando as contradições entre o vivido

e o narrado. As falas dos estudantes foram tratadas não como simples testemunhos, mas como produções simbólicas que expressam o modo como eles se percebem e são percebidos socialmente. Essa leitura foi complementada pela reflexão de Paul Ricoeur (1997), para quem toda narrativa implica um processo de seleção, interpretação e reconfiguração do tempo vivido, uma mediação entre a lembrança e o sentido.

Outro eixo metodológico foi a Educomunicação, na acepção de Ismar de Oliveira Soares (2011), entendida como prática de mediação entre comunicação, educação e cidadania. A inserção do audiovisual nas escolas foi compreendida como um processo formativo que potencializa a autoria discente e a construção coletiva do conhecimento. O "aprender fazendo", princípio das metodologias ativas, transformou-se aqui em "aprender narrando", uma vez que o ato de registrar e editar imagens implica interpretar o mundo e o próprio lugar no mundo.

A metodologia também dialoga com o campo da História Pública (Ferreira, 2018; Zahavi, 2011), compreendendo o documentário como meio de divulgação científica e de democratização da produção de conhecimento histórico. A exibição pública dos filmes nas escolas e em eventos ampliou o alcance do debate e conferiu legitimidade social às narrativas construídas pelos estudantes, convertendo-as em artefatos de memória e de resistência cultural.

Aspectos Éticos e Reflexivos

O projeto observou princípios éticos essenciais à pesquisa com seres humanos, assegurando anonimato quando solicitado e direito à devolutiva das informações. As decisões sobre o que seria ou não incluído no documentário foram tomadas coletivamente, respeitando os limites e as sensibilidades dos participantes.

A reflexividade do pesquisador foi um componente central do processo. Atuando simultaneamente como formador, historiador e realizador audiovisual, foi necessário reconhecer as próprias posições de fala e evitar a hierarquização das vozes. Essa postura dialógica buscou romper com a lógica colonial de coleta e apropriação de narrativas, substituindo-a por uma escuta ativa e horizontal.

Análise e Interpretação dos Dados

A análise combinou duas frentes metodológicas complementares: a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e a interpretação dialógica (Bakhtin, 1981). Na primeira, as falas e registros

foram categorizados em eixos temáticos: memória e pertencimento, experiências escolares, discriminação e resistência e identidade e futuro. Na segunda, buscou-se interpretar as interações discursivas, os silêncios e as contradições, reconhecendo a presença de múltiplos sujeitos e temporalidades.

Os resultados parciais, apresentados em oficinas de socialização, confirmaram que o processo de criação audiovisual estimulou o reconhecimento identitário, o diálogo intercultural e o fortalecimento da autonomia dos estudantes. As escolas, por sua vez, reconheceram no projeto uma oportunidade de materializar a Lei nº 11.645/2008 por meio de práticas pedagógicas concretas e sensíveis

Considerações sobre a Metodologia

A metodologia adotada no Misturados demonstra que o audiovisual pode assumir papel formativo e epistemológico no campo das Ciências Humanas. Ao transformar sujeitos em narradores e espectadores em coautores, o projeto rompeu fronteiras entre ensino, pesquisa e extensão. Essa metodologia participativa e interdisciplinar pode ser compreendida como uma tecnologia social da memória: um dispositivo de criação coletiva, replicável em diferentes contextos educacionais, voltado à valorização das vozes historicamente marginalizadas.

Assim, a experiência evidencia que a escola, quando assume o audiovisual como prática educomunicativa e de História Pública, amplia sua função social: deixa de ser apenas espaço de transmissão e torna-se campo de enunciação, memória e resistência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da experiência Misturados são múltiplos e se manifestam tanto no plano pedagógico quanto no simbólico. O documentário, concebido como prática educomunicativa e de História Pública, gerou efeitos concretos no modo como estudantes e professores compreendem a identidade indígena, a função social da escola e o potencial do audiovisual como tecnologia social da memória. As análises a seguir foram organizadas em três eixos interpretativos: (3.1) Vozes Misturadas: identidade, memória e resistência; (3.2) O audiovisual como prática de História Pública; e (3.3) A escola como espaço de tecnologias sociais da memória.

Vozes Misturadas: identidade, memória e resistência.

As entrevistas realizadas durante o processo de gravação revelaram, desde o início, uma tensão entre o reconhecimento e a negação da identidade indígena. Muitos estudantes expressaram dúvidas quanto ao seu pertencimento, associando o "ser indígena" a estereótipos herdados de uma visão colonial: pele vermelha, traços fenotípicos específicos, vida em aldeia. Em suas falas, surgiam expressões como "sou misturado" ou "não tenho mais traços de índio", ecoando, de maneira inconsciente, o discurso do desaparecimento que permeou o imaginário histórico do Ceará desde o século XIX.

Essa contradição ilustra o que João Pacheco de Oliveira (1999) denomina de "problema dos índios misturados": a tentativa de negar o pertencimento indígena a populações que, por processos de miscigenação, deslocamento ou urbanização, não se enquadram nas categorias etnográficas tradicionais. A expressão "misturados", antes utilizada de forma pejorativa, foi ressignificada pelo grupo participante, convertendo-se em símbolo de resistência e identidade plural. A fala de um estudante Pitaguary, registrada no documentário, sintetiza essa virada de sentido: "Sabemos que somos misturados, que houveram tragédias e que somos frutos dessa tragédia.

Essa reapropriação discursiva representa um gesto de autonomia e de reconstrução simbólica. Segundo Clóvis Brighenti (2016), a educação escolar indígena é, ao mesmo tempo, campo de disputa e de emancipação. O autor observa que, embora o Estado brasileiro legisle sobre os saberes indígenas e sobre a obrigatoriedade de sua presença nos currículos, raramente garante condições efetivas para o exercício pleno da diversidade cultural. Nesse cenário, o uso do audiovisual emergiu como estratégia de enfrentamento do silenciamento e de ampliação das vozes dentro da escola.

O processo de gravação e edição do Misturados foi vivenciado pelos estudantes como um ato de afirmação. A câmera, tradicionalmente símbolo de poder e mediação externa, foi devolvida aos próprios sujeitos como instrumento de fala. Essa inversão reposicionou os jovens indígenas de objeto a sujeito do discurso, de retratados a narradores. O ato de filmar, segundo Jean-Louis Comolli (2008), não é neutro: é uma forma de inscrever o olhar no mundo. Assim, cada enquadramento e cada depoimento foram lidos não apenas como registros técnicos, mas como gestos de autoria e pertencimento.

Ao longo do processo, a memória coletiva emergiu como elemento central. As narrativas orais evocaram histórias familiares, lutas territoriais e vivências cotidianas,

conectando o passado ao presente. Inspirados por Ricoeur (1997), compreendemos essas lembranças como reconstruções interpretativas que dão sentido à experiência e configuram a identidade narrativa dos sujeitos. A lembrança, quando compartilhada e transformada em imagem, torna-se também memória pública, um ato de resistência frente ao esquecimento

O audiovisual como prática de História Pública

A segunda dimensão de análise refere-se ao papel do audiovisual como meio de produção e difusão de conhecimento histórico. A História Pública, conforme define Gerald Zahavi (2011), constitui-se como campo de mediação entre historiadores e sociedade, mobilizando linguagens acessíveis e colaborativas para tornar o passado socialmente significativo. No contexto escolar, essa perspectiva encontra correspondência na prática docente que estimula estudantes a produzir e circular suas próprias narrativas.

O Misturados exemplifica essa convergência entre História Pública e educação básica. O filme não apenas registra testemunhos, mas reorganiza o discurso histórico a partir da experiência dos próprios sujeitos. As imagens e depoimentos foram entrelaçados de modo a revelar continuidades e rupturas, conforme sugere Rüsen (2001) ao discutir a consciência histórica como a capacidade de relacionar passado, presente e futuro de modo interpretativo. Ao revisitarem suas histórias, os estudantes reinterpretaram o passado de suas comunidades e projetaram novas possibilidades de futuro.

Essa abordagem reafirma que o audiovisual não é mero recurso didático, mas linguagem epistemológica. Como defende Marc Ferro (2010), o cinema é um agente de história: ele produz sentidos, interfere na memória coletiva e desafia as narrativas hegemônicas. Na experiência relatada, o processo de produção cinematográfica funcionou como metodologia ativa, promovendo a integração entre teoria e prática, entre o saber histórico e a vivência estética.

A partir das oficinas de roteiro e gravação, observou-se o desenvolvimento de competências críticas e criativas. Os estudantes aprenderam a selecionar fontes, construir narrativas visuais e problematizar representações. Ao mesmo tempo, as discussões em grupo possibilitaram o diálogo entre as disciplinas de História, Linguagens e Produção de Áudio e Vídeo, consolidando uma prática interdisciplinar coerente com as diretrizes da Educação Profissional no Ceará (Resolução CNE/CEB n° 06/2012).

A recepção do documentário em espaços externos à escola (festivais, mostras e conferências) ampliou seu caráter público. As exibições despertaram interesse e debate sobre a

presença indígena no Ceará, demonstrando que o audiovisual escolar pode ultrapassar o espaço didático e adentrar o campo da cultura e da política. Nesse sentido, o Misturados atua como dispositivo de História Pública e como ação decolonial, ao romper o monopólio da representação e colocar em circulação outras formas de ver e contar o mundo. Por fim, a experiência revelou que o uso do audiovisual fortalece a dimensão sensível da aprendizagem histórica. A imagem em movimento permite aproximar-se das emoções, expressões e afetos que os textos escritos dificilmente captam. Essa sensibilidade é fundamental para a formação de uma ética da escuta e da empatia, aspectos centrais de uma pedagogia voltada para a diversidade e para o reconhecimento do outro.

A escola como espaço de tecnologias sociais da memória

O terceiro eixo analítico relaciona-se à transformação da escola em espaço de produção e circulação de memórias coletivas. Ao longo do projeto, a instituição escolar foi reposicionada: de local de reprodução de conteúdos passou a ser espaço de criação e experimentação. O conceito de tecnologias sociais da memória, aqui utilizado em diálogo com Lévy (2009) e Soares (2011), designa um conjunto de práticas colaborativas e replicáveis que utilizam ferramentas tecnológicas para promover inclusão, diálogo e consciência crítica.

No Misturados, essa tecnologia social se concretizou na articulação entre diferentes sujeitos (professores, alunos, gestores e comunidades) e saberes (técnico, histórico, artístico e pedagógico). O processo de produção audiovisual tornou-se uma experiência formativa coletiva, em que o conhecimento foi construído de forma horizontal e interdisciplinar. Essa dinâmica confirma a tese de Paulo Freire (1996), segundo a qual ensinar e aprender são atos de partilha e reciprocidade: ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão.

O impacto pedagógico do projeto foi perceptível. Professores relataram que os estudantes demonstraram maior engajamento nas aulas de História e maior disposição para o trabalho em grupo. Além disso, a visibilidade do documentário nas redes sociais e em festivais contribuiu para o reconhecimento da escola como espaço de produção cultural. Essa repercussão externa reforçou o sentimento de pertencimento e de valorização das identidades indígenas, rompendo com a lógica de isolamento frequentemente imposta a esses grupos.

Do ponto de vista institucional, o projeto também se articulou a políticas públicas já existentes, como as Unidades Curriculares Eletivas (UCE) e os Clubes Estudantis, previstos na matriz curricular do ensino médio cearense. Tais iniciativas, ao promoverem o cinema e o

audiovisual como componentes educativos, configuram-se como instrumentos de democratização do acesso às linguagens artísticas e tecnológicas. O Misturados demonstra que, quando devidamente orientadas e apoiadas, essas políticas podem se converter em práticas transformadoras, potencializando a inclusão e a autoria discente.

Finalmente, a experiência evidenciou que a memória, quando trabalhada em sua dimensão social, é também uma forma de ação política. Como afirma Michael Pollak (1989), as memórias coletivas são sempre atravessadas por disputas e relações de poder. Ao registrar e difundir as narrativas dos povos indígenas urbanos, o Misturados não apenas preservou lembranças, mas também contestou as versões dominantes da história regional. O filme se tornou, portanto, um ato político de resistência simbólica , uma ferramenta de disputa de significados e de reconstrução da identidade coletiva.

Em síntese, os resultados do projeto confirmam que o audiovisual, quando mediado pela educomunicação e pela História Pública, transforma-se em tecnologia social da memória capaz de gerar pertencimento, engajamento e emancipação. O Misturados é, assim, mais do que um documentário escolar: é uma prática decolonial de escuta e de reconstrução do passado, um exercício de cidadania e um gesto de esperança em tempos de crise cultural e ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Misturados reafirma o poder transformador do audiovisual quando compreendido não apenas como recurso pedagógico, mas como linguagem de produção de conhecimento e instrumento de reconstrução da memória social. No contexto das escolas públicas cearenses, marcadas por desafios estruturais e simbólicos , a experiência demonstrou que a câmera, o roteiro e a edição podem se converter em ferramentas de resistência, inclusão e escuta. Mais do que registrar histórias, o documentário possibilitou o encontro entre sujeitos e tempos, entre tradição e contemporaneidade, entre a voz e a imagem , um encontro capaz de produzir novas formas de pensar a educação e a identidade indígena.

O primeiro grande aprendizado dessa experiência é o reconhecimento da memória como tecnologia social. A memória, quando compartilhada e mediada por práticas colaborativas, deixa de ser um acervo individual e transforma-se em ação política. Ao abrir espaço para que estudantes e professores indígenas narrassem suas próprias trajetórias, o Misturados revelou a potência da escola pública como lugar de elaboração simbólica e de construção de sentidos coletivos. Esse processo ressignificou o espaço escolar como território de voz e não de

silenciamento , onde as histórias pessoais ganham dimensão pública e as narrativas locais se integram a um projeto maior de cidadania cultural.

O segundo aprendizado reside na compreensão de que o audiovisual é uma linguagem epistemológica. Longe de se limitar à função ilustrativa, ele assume o papel de mediador do pensamento e de organizador da experiência. Como observa Marc Ferro (2010), o cinema não apenas representa a história, mas também a produz. No Misturados, a câmera tornou-se extensão da palavra, e a montagem, um gesto interpretativo sobre o passado e o presente. Essa articulação entre o fazer técnico e o pensar histórico fez emergir um novo tipo de letramento : o letramento audiovisual e histórico , no qual aprender significa narrar, e narrar é também intervir na realidade.

Em terceiro lugar, o projeto evidencia o valor das metodologias participativas e decoloniais no ensino de História. A utilização da História Oral e da abordagem dialógica permitiu que o conhecimento fosse construído de forma horizontal, mediada por escuta, afeto e colaboração. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e produtores de saber, rompeu-se com o modelo transmissivo de ensino e instaurou-se uma pedagogia da corresponsabilidade. Essa prática aproxima-se da perspectiva freireana, segundo a qual a educação é um ato de amor e coragem, uma prática que se realiza na escuta e no diálogo (Freire, 1996).

O Misturados também revelou o potencial da escola como espaço de História Pública. Ao projetar o documentário em festivais, mostras e plataformas digitais, os estudantes ultrapassaram os muros da instituição e levaram suas narrativas a públicos diversos. Esse movimento desloca a escola de seu lugar habitual de recepção para o de produção cultural, conferindo-lhe nova relevância social. A circulação do filme em mostras e festivais aponta que a educação básica pode ser protagonista na formulação de discursos sobre a memória e a identidade, dialogando com campos tradicionalmente reservados à academia ou à indústria cultural.

Os resultados do projeto também sugerem desafios que precisam ser enfrentados. O principal deles é a necessidade de institucionalizar o audiovisual como prática pedagógica contínua e não episódica. Isso requer políticas públicas de formação docente, ampliação de infraestrutura tecnológica e integração efetiva entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e a formação técnica. A Lei nº 11.645/2008, que garante o ensino da história e cultura indígena, e a Lei nº 13.006/2014, que estabelece a exibição obrigatória de filmes nacionais nas escolas , só podem alcançar sua plenitude se forem acompanhadas de

investimento e acompanhamento pedagógico.

No plano simbólico, o Misturados representa um ato de resistência frente à colonialidade ainda presente nas práticas escolares e sociais. Ao dar visibilidade às identidades indígenas urbanas, o documentário rompe com a narrativa da homogeneidade nacional e reafirma a diversidade como elemento constitutivo da experiência brasileira. A escola, nesse sentido, emerge como um microcosmo de luta e de reinvenção : nela, as tensões entre memória e esquecimento, tradição e modernidade, centro e margem tornam-se matéria viva de aprendizado e transformação.

Por fim, reafirma-se a convicção de que o audiovisual é uma das mais potentes tecnologias sociais da memória de nosso tempo. Ao unir vozes, imagens e saberes, ele cria pontes entre o passado e o futuro, entre o local e o global, entre a diferença e a solidariedade. Em um mundo que arde em conflitos e intolerâncias , ouvir os “misturados” , aqueles que habitam as fronteiras da identidade , é um gesto de lucidez e esperança. É reconhecer que, no entrelaçamento das vozes, a humanidade reencontra seu próprio espelho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. **História e Memória Escolar**. São Paulo: Cortez, 2016.

ANTUNES, Ticiana Oliveira. 1863: o ano em que um decreto , que nunca existiu , extinguiu uma população indígena que nunca deixou de existir. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 4, n. 10, p. 11-26, jul. 2012. Disponível em: [Link]. [Acesso em: 10 out. 2025].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 184, p. 17-21, 21 set. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11323-rceb006-12-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a exibição de obras audiovisuais de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 122, p. 3, 27 jun. 2014.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 10 out. 2025.
BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio de; WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão: Copiart, 2016.
COELHO, Mauro César; BICHARA, Taissa. **A história de um passado "injusto": povos indígenas, livro didático e formação para cidadania**. Recife: Unicap, 2017.
COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder: a inocência perdida , cinema, televisão, ficção, documentário**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **História pública e ensino de História: o cinema como prática educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
JUCÁ, Gisafran. **História oral: memória, tempo e narrativa**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
KAYAPÓ, Edson. **O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas**. Porto Alegre: Letra1, 2021.
LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.
MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaios em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1989.
RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 1997.
RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história II: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da UnB, 2001.
SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011.
ZAHAVI, Gerald. **Oral History and Public Memories**. Albany: SUNY Press, 2011.

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE TRADIÇÕES E TRADUÇÕES DOCENTES E DISCENTES

"FRUTAS GOGÓIAS E CALUNGAS DE LOUÇA": TECENDO OS SABERES ESTUDANTIS A PARTIR DOS ERROS AVALIATIVOS NAS ESCOLAS DO RECIFE-PE

Neff Borba Araquan Vieira[1]

INTRODUÇÃO

No coração do século da comunicação tecnológica, somos confrontados com uma persistência intrigante: a das "frutas gogóias" e dos "calungas", que resistem bravamente ao sistema educacional hegemônico e instrumentalizado que permeia as escolas de ensino básico na América Latina. As "frutas gogóias", uma metáfora evocativa inspirada na canção de Gal Costa de 1971, no álbum "A todo vapor", que apresenta uma analogia social dos corpos dissidentes que habitam no nordeste Brasileiro. São aqueles que se recusam a conformar-se com as normativas preestabelecidas nas escolas, espaços que, embora destinados à sociabilidade, frequentemente operam como centros de sistematização padronizada, ditando comportamentos e modos de ser.

Esta pesquisa foi conduzida em escolas municipais da Rede Pública da Região Metropolitana do Recife, no Estado de Pernambuco, com o foco nos 7 e 8 anos do ensino fundamental, onde há um cenário que frequentemente revela as fragilidades e subjetividades presentes nas abordagens pedagógicas e avaliativas. Tais características são um reflexo direto das complexidades e dos desafios inerentes ao contexto educacional local, onde a diversidade socioeconômica e cultural impacta diretamente a qualidade do ensino e a eficácia das metodologias empregadas. A investigação aprofundou-se nas dinâmicas dessas instituições, buscando compreender como as práticas avaliativas, muitas vezes, não conseguem capturar a totalidade do desenvolvimento dos estudantes nem fornecer subsídios adequados para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

[1] Historiadora licenciada, Mestra em História Social da Cultura pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: Neffborba@gmail.com

A observação e a reflexão sobre o papel das escolas em seu contexto pós-pandemia, no ano de 2023, nas escolas do Estado de Pernambuco. É fácil esquecer que estamos imersos em um ambiente de conduta rigidamente enfaixado pelas tecnologias de controle que nossa própria era histórica nos impõe. Lygia Fagundes Telles (2010) já nos alertava, com uma perspicácia notável, que não cortaremos os pulsos; muito pelo contrário, costuraremos com linha dupla todas as feridas abertas. Essa poderosa imagem ressoa como um sentimento de palavras escritas sobre uma realidade de profunda mudança social na educação, uma realidade que está exposta, vulnerável. A metáfora da ferida se configura, em nossa linha de pensamento, como fundamental para compreendermos como a sociedade brasileira se relaciona com seus estudantes, com a educação e, crucialmente, com o ato de errar.

Há uma persistente negligência em relação ao aprendizado, frequentemente enquadrado como objeto de troca ou como uma mera alternativa futura que privilegia exclusivamente os acertos. Escolas que promovem uma "pedagogia do sucesso" reiteram a necessidade de os estudantes, desde seus primeiros passos, serem aprovados na escola, no vestibular e em suas vidas, sem verdadeiramente aprender, sem lacunas e, paradoxalmente, sem erros. Nesse contexto, a "ferida" representa um notório esquecimento do que chamamos de ato de aprender – uma compreensão cognitiva e intelectual da aprendizagem em sua plenitude.

Essa abordagem, lida e reproduzida como uma herança colonial ainda visível no tempo presente, corrobora para enquadrar os indivíduos, que frequentam a escola em "caixas biodisciplinadoras". Tal perspectiva nega os saberes intrínsecos construídos nas escolas por meio dos erros, das vivências e da cultura escolar. Desse modo, o ideário que reproduz um pensamento colonial sobre os corpos na escola impede auxílios basilares para o processo de sociabilidade dos estudantes, dificultando um verdadeiro sarar e crescer.

Dessa forma, torna-se essencial explorar a narrativa dos estudantes do Ensino Fundamental sobre os significados dos erros em seu processo avaliativo e como esses erros demarcam tanto perspectivas negativas quanto aprendizados valiosos. A percepção dos erros, lamentavelmente, é frequentemente distorcida aos olhos de muitos nas escolas do Recife, por exemplo. A avaliação, em vez de ser um instrumento de crescimento, transcende os caracteres de excelência e, muitas vezes, direciona os sujeitos para um lugar de exclusão e marginalidade. Compreendemos, então, que os significados negativos atrelados aos erros nas escolas do Recife, e em muitos outros contextos, transpõem uma precariedade da vida. Judith Butler (2005) argumenta que há vidas que podem e são choradas, marcadas por um reconhecimento social e político de dignidade humana. Contudo, há outras vidas que não são choradas. Essa distinção

dolorosa demonstra a distribuição desigual da precariedade da vida, pois, embora todas as vidas sejam intrinsecamente precárias, elas não são representadas nem valorizadas da mesma maneira.

As subjetividades dos estudantes são os primeiros e mais importantes expoentes a se designarem ao papel fundamental no processo educativo. Elas influenciam diretamente a forma como cada indivíduo se apropria do conhecimento e constrói significados a partir das experiências escolares, tanto as vividas quanto as não-vividas. No entanto, as escolas pernambucanas ainda operam, em sua maioria, sob um modelo regularizador tradicionalista que prioriza a padronização do ensino em detrimento da rica diversidade de trajetórias, culturas e cosmovisões do mundo dos estudantes. Esse modelo, caracterizado por uma estrutura rígida de transmissão do conhecimento, frequentemente desconsidera os aspectos subjetivos que são cruciais para a aprendizagem, resultando em um afastamento progressivo dos estudantes em relação ao ambiente escolar. É imperativo compreender que os saberes produzidos nas escolas são produções únicas que a academia precisa visar e revisitar como uma particularidade da ciência histórica pertencente a este espaço de poder. O próprio Antônio Nóvoa (1995) sublinha que a identidade discente é construída a partir de múltiplas influências históricas, sociais e culturais, sendo essencial que a escola compreenda essa complexidade para que o ensino adquira verdadeiro sentido para o estudante.

Diante desse panorama complexo, localizado no Sul, a necessidade premente de repensar a escola a partir da subjetividade dos estudantes torna-se não apenas evidente, mas urgente. Como Rita Segato (2021, p. 13) tão perspicazmente vincula, a relação entre as pessoas esvaziou-se e transformou-se numa relação entre funções, utilidades e interesses – uma relação, em suas próprias palavras, de poder. O reconhecimento da existência das múltiplas formas de aprender e dos diferentes sentidos atribuídos ao conhecimento afeta diretamente a sistemática mecanicista do saber. Para cada estudante, essa compreensão pode ser um caminho para desvendar os desafios da colonialidade ainda presente em nossas estruturas e para refletir sobre a urgente implementação de práticas pedagógicas decoloniais, que valorizem a diversidade e promovam um aprendizado verdadeiramente significativo e libertador.

SUJEITOS NAS ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A nossa própria história ocidental, branca, elitista e heterossexual, nos molda a classificação dos corpos, constituindo um ‘padrão’ normatizante, uma “receita de bolo”,

falando popularmente. Foucault critica a ideia de continuidade histórica, argumentando que "a história tradicional tende a ver o passado como um caminho contínuo, ignorando as rupturas e descontinuidades" (Foucault, 2008, p. 23). Observando que há outras contranarrativas sobre as subjetividades e o saber em seu tempo histórico, pois cada estudante possui sua cultura única que precisa ser viabilizada enquanto seu olhar de mundo, como elenca Barbosa (2014), às crianças e adolescentes consolidam a sua comunicação com o mundo externo por meio das produções culturais, constituindo memórias, relações afetivas e a própria identidade. Uma autonomia para si.

Demonstrando que todo indulto de revolta nessa sociedade que apenas visa o capital, como afirma Wirth (1945, p. 347), completa nosso pensamento referente aos grupos minoritários para as ciências sociais, descrevendo o ‘status’ de categoria minoritária que transporta consigo uma exclusão plena da vivacidade socialmente ativa. Através dessa prerrogativa, compreendemos a problemática estrutural localizada sobre a identidade, corroborando um olhar errôneo sobre as crianças, se as mesmas não fazem parte da sociedade, não são seres de direitos basilares para a sociabilidade e permanência. Sendo assim, "os currículos escolares tendem a invisibilizar as experiências de sujeitos que não se conformam ao modelo heteronormativo" (LOURO, 1997, p. 32) e os estudantes são impostos ao local de marginalidade social, política e econômica. Consequentemente, observamos os estudantes entrelaçados em seus erros e tais erros impactando suas coexistências no cotidiano escolar.

Desta forma, é evidente olharmos essas definições e cotidianos dos estudantes. A genealogia revela a contingência das práticas e saberes, mostrando que o que hoje consideramos "natural" ou "universal" é, na verdade, resultado de processos históricos específicos e, muitas vezes, contingentes. Essa genealogia (Costa Júnior, 2022), é uma ferramenta para entender como as práticas e discursos formam e transformam as instituições e saberes, enquanto a subjetividade é o campo em que essas influências se manifestam na experiência pessoal e na identidade do ser. A crítica da subjetividade promovida pela genealogia pode levar a uma compreensão mais complexa e multifacetada das práticas históricas e dos sujeitos históricos. Visto que, “a análise genealógica possibilita uma nova compreensão das práticas historiográficas, revelando como as subjetividades são formadas e contestadas” (Costa Júnior, 2022, p. 50). Assim, a compreensão dos erros sempre estará entrelaçada ao poder. Foucault cunha o conceito de "poder-saber" para descrever essa relação presente nas instituições escolares, e principalmente, nas salas de aula. Na sua obra, "Vigiar e Punir", Foucault explica como as práticas discursivas produzem efeitos de poder e como o poder produz o saber. "O

poder produz saber... poder e saber diretamente implicam-se um no outro" (Foucault, 1975, p. 27).

O conhecimento não é apenas uma ferramenta para entender o mundo, entretanto, também um meio de controlá-lo. Sendo as instituições com um teor primordial de controle, a escola corrobora historicamente com símbolos sociais que destacam a estrutura desigual e excludente para com seus estudantes e corpo escolar. Tal narrativa de controle social continua negligenciando os indivíduos que erram, desencorajando a necessidade de aprender com seus erros e reverenciando os que acertam, sem muitas vezes compreender o conteúdo, ou ter algum conhecimento básico de determinada ação ou operação correlacionada com a avaliação e o conteúdo programado pelos docentes. Sendo responsáveis por,

> "Efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, e modo de ser, a fim de transformá-los de maneira a atingir um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição, ou imortalidade" (Foucault, 1988, p. 18).

Para essa argumentação semiótica, o "ser" não é dado previamente e nem permanece imobilizado desde o momento em que é constituído. Conforme veremos mais adiante, ainda que as diferenças se estabeleçam no plano do ser, elas também estão sujeitas ao devir histórico e ao mundo da cultura (Barros, p. 8, 2018). O mundo da dominação e do conservadorismo que chancela o entendimento do que é infância e do comportamento da criança. A problemática da subjetividade no ensino de história se aprofunda quando observamos a predominância de narrativas hegemônicas do saber que, por muito tempo, silenciaram vozes e apagaram contribuições de grupos minoritários. Essa perspectiva eurocêntrica, masculina e de classes dominantes impacta a formação da subjetividade dos estudantes, que, muitas vezes, não se veem representados nos currículos.

ESCOLAS DO RECIFE E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR CRÍTICO.

A avaliação da aprendizagem, em seu cerne, transcende a mera mensuração de desempenho escolar para se configurar como um campo de produção de saberes e identidades, especialmente em contextos marcados por heranças coloniais e desigualdades sociais, como as escolas do Recife. O ato de errar, muitas vezes demonizado e punitivo no ambiente escolar, precisa ser ressignificado como parte do processo de aprendizagem, um terreno fértil para a reflexão crítica e o crescimento. Em um cenário onde a historiografia do Sul revela a

subalternização de larga escala, as escolas do Recife, assim como outras instituições de ensino, espelham narrativas que perpetuam a colonialidade, o racismo, o patriarcado e o capitalismo. Essa intersecção de opressões, como aponta Ballestrin (2013), se manifesta na forma como o conhecimento é legitimado e as contribuições de regiões periféricas são marginalizadas. Diante disso, a adoção de um currículo decolonial torna-se imperativa, desafiando a hegemonia eurocêntrica e valorizando saberes subalternos e locais, o que Spivak (2008) reitera como a dificuldade de dar voz a esses grupos sem mediá-los pelas estruturas de poder dominantes.Assim,

> Esta avaliação autêntica buscaria conhecer o que os estudantes sabem e o que são capazes de fazer, lançando mão de novas estratégias, com tarefas complexas, atividades contextualizadas e procedimentos avaliativos que possam acompanhar os percursos cognitivos de maneira longitudinal (e não apenas terminal). Trata-se, ainda, de avaliar processos mais amplos, como a compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas, de estabelecer relações entre teses e argumentos, de distinguir entre fatos e opiniões. (Caimi; Andrade, p. 178)

No contexto das escolas recifenses, a avaliação se entrelaça com o ensino de História, que, segundo Foucault (1979), configura a sala de aula como um espaço de produção de saberes imerso em relações de dominação e controle. Monteiro e Penna (2011) destacam que o ensino de História, com suas particularidades sociais e identitárias, situa-se em uma "fronteira", exigindo que as especificidades culturais e as questões de identidade dos estudantes, como os oriundos de comunidades tradicionais, sejam elementos centrais na formação dos saberes históricos.

Ao aplicarmos 90 (noventa) fichas com 8 (oito) questões ao todo, observamos que os respondiam conforme a memória deles uns instruía no processo cognitivo. Assim, na 1º questão, “ o que significa para você ERRAR nas avaliações (provas, testes, simulados)?”, das 40,7% , apontaram que foi um aprendizado, 51,2% enquanto algo ruim, 7% Algo inesperado, e menos de 1% apontaram que significa que fracassaram novamente. Pelas respostas coletadas, os estudantes conduzem um teor de sentimentalidade negativo sobre o ato de errar em processos avaliativos. Ao aplicar um questionário para entender a percepção de crianças e adolescentes sobre o erro, notou-se falas problemáticas da gestão escolar, como a categorização de alunos por classe social e a crença de que a escola "igualaria" os estudantes. Durante a observação, verificou-se como os alunos lidam com avaliações e como as notas impactam sua aprendizagem e identidade.

As respostas revelaram uma grande problemática: a culpa que os alunos sentem ao errar, mesmo em questionários simples. Muitos preferiam responder "não sei" a tentar, indicando

medo de errar perante os colegas e medo de tentar, este último acentuado após a pandemia de COVID-19. Na 2º questão, "Nas provas de história, é comum você errar?" É possível compreender que o errar para eles torna-se naturalizado, e também demonstram como eles conduzem as respostas nas provas analisadas. Nas respostas, observamos que 58,1% marcaram pouco, 38,4% com nem tanto e menos de 1% muito. Então, nas turmas de 7ª e 8ª que foram aplicadas as fichas, obtivemos o resultado de que as crianças/adolescentes compreendem a importância do estudo, no campo do Ensino de História.

Na 3º questão, "O que você mais erra nas provas de história?", Lemos que os estudantes demonstrando uma narrativa contemporânea com as teorias e processos de se compreender a historiografia após a Escola dos Annales, corroborando para um olhar na história social/cultural. Pois 54% das respostas foram nomes de pessoas, os líderes de poder, como presidentes, reis, chefes políticos e religiosos. Ocupando o segundo lugar de 26,4% os próprios conteúdos de história, e em terceiro lugar, datas com 19,5% das respostas.

Na 4º questão, "quais os motivos do erro?" Obtivemos respostas diversas, de acordo com as múltiplas necessidades de cada estudante, 21,8% colocam que não entendem a pergunta ou enunciado presente nas avaliações, já 20,7% afirmam que não tiveram tempo suficiente para estudar o assunto em casa, 19,5% afirmam que não sabem responder as questões nas avaliações produzidas pelo docente. 20% marcaram que não entenderam a explicação do docente sobre as questões, menos de 1% não teve aula suficiente sobre o assunto e em maioria, os 31% declaram que nenhuma das alternativas supririam a necessidade explicativa sobre os motivos que os induzem ao erro.

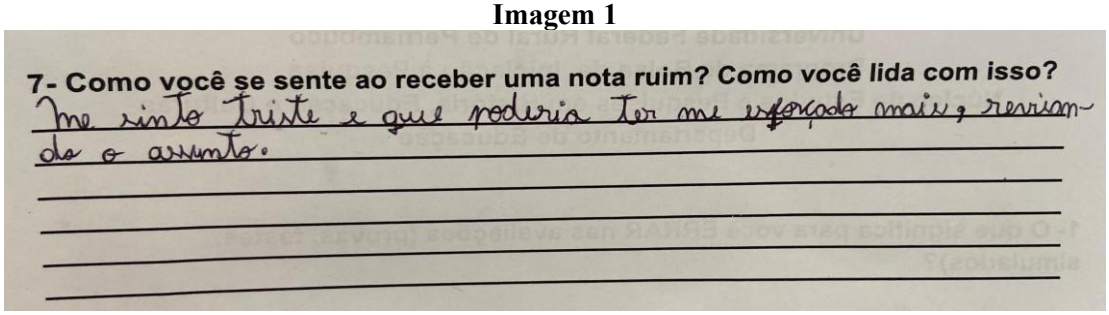
Na 5º questão, "Diante do erro, o que você faz?" 58,6% dos estudantes marcaram que revisam o assunto para não cometer novos erros, 26,4% estuda para a recuperação, 13,8% não fazem nada a respeito, 2,2 % marcaram que ficam tristes e não querem mais estudar o assunto e nenhum dos estudantes marcaram que procuraram o professor para refazer a prova.

Na 6º questão, "como sua família lida com os seus erros nas avaliações", o erro se configura enquanto um marcador social, no ambiente escolar, familiar e no cotidiano de cada estudante presente em seu processo de escolarização. 55,2% dos estudantes responderam que seria de forma negativa, 23% de forma positiva, e dentro da margem dos 1% as demais alternativas.

Na questão 7, "como você se sente ao receber uma nota ruim? Como você lida com isso?" Uma questão aberta para o estudante se expressar livremente. Seriam de certo modo as mais ricas, pois foi selecionado é encontrado diversas respostas definem na necessidade de pensarmos os

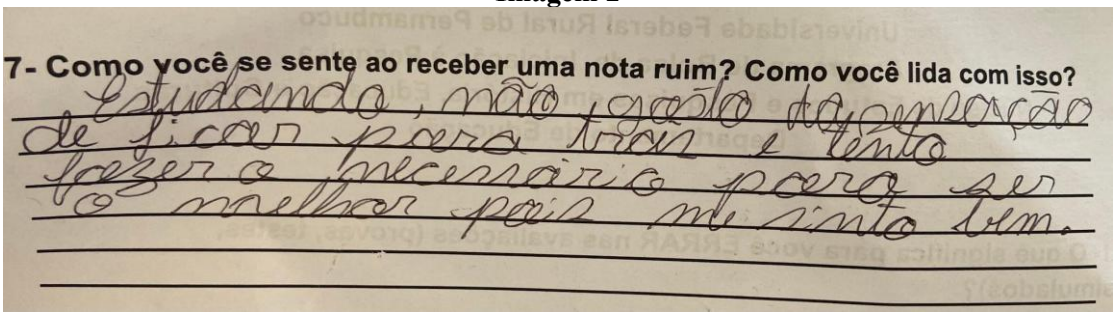
erros no processo de ensino-aprendizagem, como:

Imagem 1



Assim, 95% dos estudantes afirmam através das respostas que errar em uma prova avaliativa, os condiciona a negação, a ficar mal. Um processo maléfico para indivíduos em formação, sujeitos sociais que são impostos em seu processo de sociabilização que errar é um sinônimo de fracassar. Consequentemente, na aplicação das fichas a pesquisadora recebeu um Feedback dos estudantes presentes na sala do 8ª ano C, uma estudante ao entregar a ficha, afirma "meu maior medo é apanhar em casa" e entrega a ficha. Automaticamente, a pesquisadora observa a ficha da estudante e consta a seguinte afirmativa:

Imagem 2



Na 8º questão, "Quais são os assuntos de história que você mais erra? Justifique." 70% dos estudantes afirmaram "Revolução francesa", 20% "segundo reinado, história colonial e história do Brasil" e 10% colocaram respostas variadas, como"Datas ","não sei ","tudo ","sou ruim na materia".

O erro, nesse cenário, deve ser compreendido não como uma falha a ser punida, mas como uma oportunidade de aprendizado e reflexão crítica. Cardoso (2008) advoga por uma política educacional flexível, adaptada às particularidades de cada estudante, respeitando suas culturas e crenças. A avaliação, portanto, precisa ir além da simples medida de habilidades, transformando-se em uma ferramenta que permita ao aluno refletir sobre sua própria aprendizagem e a contribuição dos erros para sua compreensão crítica do mundo.

A crise do modelo tradicional de avaliação, ainda hegemônico em muitas práticas escolares, reside na sua concepção da aprendizagem como sinônimo de "aquisição". Essa lógica posiciona o conhecimento como um objeto externo e o aluno como um receptáculo a ser preenchido, desconsiderando a complexidade da interação humana com o saber. Tal tradição, como aponta Martins (2020), reverbera em práticas avaliativas que privilegiam a quantificação e a mensuração de informações, frequentemente reduzindo-se à verificação da capacidade de memorização de datas e fatos isolados. Além da avaliação interna, realizada nas escolas por meio de provas e outras ferramentas, a realidade educacional do Recife é profundamente impactada pela avaliação externa do estado de Pernambuco. Essa modalidade avaliativa, com seus indicadores e rankings, exerce uma pressão sobre as escolas e os professores, muitas vezes moldando o currículo e as práticas pedagógicas em função dos resultados esperados. Embora possa oferecer um panorama geral do desempenho educacional, a avaliação externa corre o risco de desconsiderar as especificidades e os contextos socioeconômicos dos estudantes, reforçando um "regime de verdade" (Foucault, 1979) que nem sempre reflete a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. A escola, em sua própria configuração, é uma instituição intrinsecamente voltada para a avaliação, desde a organização curricular até a gestão de comportamentos, o que, por vezes, a afasta de um olhar mais humanizado sobre o erro e o desenvolvimento integral do aluno.

Hoffmann (2014) complementa que "avaliar é um ato de escuta e reflexão, que busca compreender a complexidade do ato de aprender", o que é crucial nas escolas do Recife, dadas as realidades sociais e culturais diversas de seus alunos. A avaliação deve se conectar às práticas de ensino e à democratização do conhecimento, questionando as relações de poder na sala de aula e fomentando o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos, como proposto pela abordagem construtivista de Freire, Barbosa e Moraes (2021).

Contudo, a avaliação da aprendizagem não se restringe aos muros da escola ou às métricas estaduais. Os estudantes recifenses são constantemente avaliados no seu cotidiano, na rua, por meio de seus comportamentos, interações sociais e até mesmo pela visão de seus familiares. Essa "avaliação da rua" é um campo de saberes e expectativas que molda a identidade e a subjetividade dos alunos, influenciando sua percepção de si mesmos e seu desempenho escolar. A escola, muitas vezes alheia a essas avaliações informais, precisa reconhecer e dialogar com essa realidade, buscando estratégias para que o conhecimento escolar se conecte com as experiências vividas e os saberes construídos fora do ambiente formal de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre a teoria da avaliação e a democratização do conhecimento é fundamental para edificar uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora no Recife. Nesse sentido, a avaliação formativa, que transcende a mera classificação para focar no desenvolvimento integral do aluno, emerge como um pilar essencial na superação das desigualdades sociais e educacionais da cidade. Ao valorizar o progresso individual e o acompanhamento contínuo, essa abordagem permite que as práticas avaliativas considerem as realidades específicas dos estudantes das periferias, oferecendo o suporte necessário para que todos alcancem seu pleno potencial.

Dessa forma, a avaliação deve ser compreendida como um instrumento para promover uma educação que celebre a diversidade, estimule o aprendizado contínuo e encare o erro como parte inerente do processo educativo. É crucial que ela dialogue com as múltiplas "avaliações" que permeiam a vida dos sujeitos, seja no contexto da escola formal, nas métricas estaduais ou na complexa trama da vida nas ruas do Recife. Conforme Kallás (2017) ressalta, o ensino de história, nesse cenário, deve se consolidar como um espaço de resistência e formação crítica, onde os erros são etapas de aprendizagem e onde os saberes locais e as vozes subalternizadas lutam por uma escolarização plural, crítica e profundamente engajada com a história e o futuro da cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ANDRADE, J. A. DE; PEREIRA, N. M. (Eds.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, no11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogos Educacionais**, v.14, n.43, p.645-667, 2014.

BARBOSA, Maria Teresa da Silva. **A criança e a cultura**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BUTLER, Judith. **Vie précaire. Les pouvoirs du deuil et la violence après le 11 septembre 2001**. Paris: Éditions Amsterdam, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa; ANDRADE, Juliana Alves de. Saberes e (dis)sabores da avaliação na aula de História: o que pode o professor aprender quando avalia?. In: CAIMI, Flávia Eloisa; ANDRADE, Juliana Alves de; GARCIA, Tânia M. F. Braga (org.). **Saberes Docentes e ensino de História**: Volume 1. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 165-190.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COSSA, José de Inocência Narciso. Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula: Lisima dra xihoxo ka Udondrisi ni udondri xilawini. In: NJINGA e SEPÉ: **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v. 1, n. 2, p. 16-36, 2021.
COSTA JÚNIOR, José dos Santos. Pós-Estruturalismo e a Escrita da História: genealogia foucaultiana como crítica da subjetividade. In: **Revista de Teoria da História**, n. 25, 2022.
COSTA JÚNIOR, José Ribamar Gomes. Foucault e a Genealogia do Poder e da Subjetividade. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 34, n. 61, p. 45-64, jan./abr. 2022.
ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra. **Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**, v. 3, p. 75-86, 2001.
FOUCAULT, M. Introdução. in: **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
FOUCAULT, Michel. A hipótese repressiva. In. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p. 19-50.
FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
FREIRE, E. DE C.; BARBOSA, L. F.; MORAES, M. T. D. DE. O construtivismo e o ensino de História. Em: ANDRADE, J. A. DE; PEREIRA, N. M. (Eds.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 80–95.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade**.** 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
KALLÁS, A. L. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 130–157, 2017.
LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, educação e diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições**.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
LUIZ, Felipe. O conceito de saber na epistemologia política de Michel Foucault. **Revista de Iniciação Científica da FFC**-(Cessada), v. 10, n. 2, 2010.
MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à Didática da História. **EDUR Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e227098, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227098.
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: **Educação e Realidade**, v. 36, n. 01, p. 191-211, 2011.
RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri Junior da Silva. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, p. 19-32, 2021.
SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos históricos** (Rio de Janeiro), v. 30, n. 60, p. 161-186, 2017.
SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. 2021.
SPIVAK, G. C. "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la Historiografía" In. Sandro Mezzadra (org.) **Estudios postcoloniales**. Ensayos fundamentales. Editora Traficantes de Sueños, Madrid, 2008.
VAZ, Rafael Filipe Novôa. Por que errar ainda é tão errado? Algumas reflexões sobre o papel do erro no ensino e na avaliação de matemática. **Revemop**, v. 4, p. e202215-e202215, 2022.
WIRTH, Louis. The Problem of Minority Groups. In: LINTON, Ralph (Ed.). **The Science of Man in the World Crisis**. New York: Columbia University Press, 1945. p. 347-372.

AVALIAÇÃO POR PARES MEDIADA POR RUBRICAS: RESULTADOS E PERCEPÇÕES ESTUDANTIS

Norton Frehse Nicolazzi Junior[1]

INTRODUÇÃO

Vamos falar de avaliação, que tal? Mais especificamente, avaliação em História. Mas não aquela avaliação que cobra datas e fatos dos alunos, como comumente se pensa uma prova de História, uma prova que demanda apenas a memorização de datas e nomes. Vamos falar de avaliação no ensino de História, uma avaliação que teve por objetivo mensurar aprendizagens históricas de alunos de uma turma de 1ª série do Ensino Médio. Partimos do pressuposto de que aprender História deve ser uma complexa operação intelectual de análise de vestígios, construção de problemas, confronto de interpretações e elaboração de narrativas fundamentadas em argumentos historicamente plausíveis. Nesse sentido, pensamos, como, então, avaliar esse processo? Como atribuir um valor, quantitativo ou qualitativo, à capacidade de um aluno de interrogar criticamente o passado a partir de problemáticas do presente?

Foi exatamente isso que pretendemos verificar, ou melhor, avaliar. Ao contrário do senso comum de que a avaliação em História verifica apenas se o aluno "aprendeu o conteúdo", propomos o questionamento: que conteúdo, afinal, esse aluno deve aprender? Será a cronologia dos fatos ou a lógica dos processos? Será a informação contida no documento ou a crítica à sua condição de produção? Decidimos pautar nossa avaliação a partir da concepção de uma História que está em permanente transformação, de um ofício que se faz no tensionamento constante das perguntas com os vestígios. Decidimos tentar uma avaliação que seja, pelo menos foi essa a nossa intenção, um instrumento de formação do pensamento histórico.

Assim, resolvemos apresentar este artigo, reunindo as impressões de uma experiência que pretendeu desmontar a ideia de que avaliar é, simplesmente, sinônimo de aplicar provas e

[1] Mestre, Valley International School, nicolazzijr@gmail.com. Professor(a) da Educação Básica e de Educação superior.

atribuir notas (é importante registrar que avaliar pode ser, também, aplicar provas e atribuir notas). Apresentaremos e analisaremos os resultados e as percepções de uma experiência pedagógica concreta que buscou alinhar teoria(s) e prática: a implementação de uma atividade de avaliação por pares mediada por rubricas, no âmbito do estudo da transição do medievo para a modernidade, ultrapassando os limites geográficos da Europa Ocidental. Buscamos entender como estratégias avaliativas inovadoras, centradas na autonomia e na reflexão crítica do estudante, podem potencializar a aprendizagem histórica e fomentar competências para além do componente curricular de História. Enfim, ao longo do presente artigo discutiremos avaliação, avaliação em História e compartilharemos a referida experiência avaliativa. Esperamos, sinceramente, que aproveitem a leitura.

DA MENSURAÇÃO AO DIÁLOGO: REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O que é, afinal, avaliar? Tomando como ponto de partida a etimologia, avaliar remete a "dar valor". E é precisamente aí que residem as primeiras e mais profundas controvérsias. Que valor estamos atribuindo? Ao produto final, isolado e estanque, ou ao processo de construção do conhecimento, com seus avanços, recuos e *insights*? A avaliação tradicional, de caráter predominantemente somativo e classificatório, opta pela primeira via. Seu foco reside na verificação de resultados em momentos pontuais (provas, testes), frequentemente por meio de instrumentos que privilegiam a reprodução de informações (questões de múltipla escolha, perguntas diretas). Nesse modelo, a avaliação assume uma função seletiva e excludente, mais preocupada em "medir" um suposto déficit do aluno do que em diagnosticar caminhos para a sua progressão, mais preocupada em verificar o que o aluno não sabe do que aquilo que ele sabe, e como ele sabe.

No campo específico do ensino de História, mormente no campo da aprendizagem histórica, os limites desse paradigma são ainda mais evidentes. Como mensurar, em uma prova de 10 questões objetivas, quiçá dissertativas, a capacidade de um indivíduo de compreender a multicausalidade de um evento como a Queda de Constantinopla (1453), de comparar criticamente as visões de um cronista cristão e outro otomano sobre o mesmo fato, ou de refletir sobre as conexões entre a expansão islâmica medieval e os debates geopolíticos contemporâneos? A História, enquanto área de conhecimento, lida com interpretações, contextos, nuances, silenciamentos e disputas de narrativas. Logo, reduzi-la a um conjunto de

assertivas verdadeiras ou falsas é esvaziá-la de seu potencial formativo mais vital: o de nos tornar sujeitos capazes de decifrar criticamente o mundo em que vivemos, entendendo-o como resultado de processos históricos demasiadamente complexos.

O paradigma da avaliação formativa é, nesse sentido, passível de críticas, muitas delas propondo que a avaliação deixe de ser um fim em si mesma (a nota) para se tornar um meio permanente de regulação da aprendizagem. O processo avaliativo deve fornecer, ao professor e ao aluno, informações qualificadas sobre as aprendizagens, identificando dificuldades, consolidando acertos e reorientando as estratégias de ensino e de estudo. Esse tipo de avaliação deve ser dialógica, processual e interventora. No contexto da aprendizagem histórica, isso pode se traduzir em práticas como a análise de rascunhos de textos, elaboração de organizadores gráficos, debates regrados em sala de aula, a produção de diários de bordo sobre a leitura de fontes e a autoavaliação reflexiva. Nesse cenário, adotamos duas estratégias com particular potência para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico: a avaliação por pares e o uso de rubricas avaliativas.

A avaliação por pares (ou *peer assessment*) é uma prática na qual os estudantes avaliam o trabalho de seus colegas, seguindo critérios predefinidos. Da maneira como empregamos essa prática, pensamos em uma atividade pedagógica complexa que exige e desenvolve competências profundas, longe de ser uma simples delegação da tarefa do professor. Para avaliar o texto de um colega sobre as rotas comerciais existentes entre Oriente e Ocidente nos seis primeiros séculos do segundo milênio da era cristã, o aluno precisa dominar o conteúdo temático (os objetos de conhecimento), mas, sobretudo, precisa mobilizar e aplicar os critérios de qualidade de uma argumentação historicamente plausível. O aluno se coloca, ainda que momentaneamente, no lugar do professor, exercitando um olhar analítico e criterioso, numa prática que visa promover a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de dar e receber *feedback* construtivo e, de forma crucial, uma metacognição sobre a própria aprendizagem. Ao julgar o argumento alheio, o aluno é levado a refletir sobre a estrutura do seu próprio argumento. Ele se torna, em seu modelo de progressão da aprendizagem histórica, mais consciente das dos conceitos substantivos como “causação”, “evidência”, “significância histórica”.

Contudo, para que a avaliação por pares não se degrade em um exercício de opiniões subjetivas ou de constrangimento, é fundamental o uso de instrumentos que conferem transparência e objetividade ao processo. É aqui que as rubricas assumem um papel central. Uma rubrica é uma matriz descritiva que detalha, para cada critério de avaliação, os diferentes níveis de desempenho possíveis, de algo ainda em construção à excelência. Ela desmistifica a

“caixa-preta” da avaliação, tornando públicos para professores e alunos os parâmetros de qualidade esperados. Em História, uma rubrica bem elaborada não lista apenas itens de formatação; ela explicita o que significa “usar evidências históricas de forma pertinente”, “estabelecer relações de causalidade complexas” ou “contextualizar uma fonte primária”.

A combinação dessas duas ferramentas (avaliação por pares e rubricas) cria uma possibilidade de aprendizagem bastante interessante: a rubrica fornece a linguagem comum, a “chave de leitura” objetiva e compartilhada; a avaliação por pares coloca essa linguagem em ação, transformando o aluno de receptor passivo de um juízo (a nota) em agente ativo de uma análise crítica. Juntas, elas materializam a visão de que aprender História é aprender a julgar, com critérios rigorosos e éticos, as narrativas sobre o passado, começando pelas narrativas que nós mesmos e nossos pares produzimos.

METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA: PERCORRENDO AS ROTAS DA PIMENTA

A experiência que serviu de base para esta análise foi desenvolvida em uma turma da 1ª série do Ensino Médio, durante o estudo do que foi denominado de “Rotas da pimenta: as relações entre Oriente e Ocidente entre os séculos X e XVI”, com o objetivo de analisarmos as dinâmicas políticas, econômicas e culturais entre o mundo medieval europeu ocidental, o Império Bizantino, o islamismo em expansão e as rotas comerciais nas quais é possível identificar interconexão e diálogo cultural, para além do estereótipo do “choque de civilizações”.

Pedagogicamente, a atividade foi concebida para desenvolver competências específicas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, notadamente:

> EM13CHS101: Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
> 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).
> 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 (Brasil, 2018, p. 572)

Para atingir esses objetivos de forma integrada, a atividade foi estruturada em etapas interligadas, num processo que se estendeu por três semanas (3 aulas de 45 minutos por semana):

Etapa 1: produção colaborativa de infográficos (Habilidade EM13CHS106)

Em grupos, os alunos produziram infográficos focando no mundo bizantino, no mundo muçulmano e nas rotas de comércio entre Oriente e Ocidente. Os infográficos deveriam, obrigatoriamente, apresentar: mapa do mundo conhecido na época (utilizaram o referencial dos atlas disponibilizados pelo professor para a atividade); dados quantitativos (porcentagens, gráficos, tabelas e etc.); imagens (fotos, ilustrações, desenhos e etc.); línguas/idiomas; economia, moeda e principais produtos/recursos econômicos. Esta etapa serviu como imersão inicial e colaborativa no conteúdo, fornecendo a base factual e conceitual para a próxima fase.

Etapa 2: elaboração individual de textos dissertativo-argumentativos (Habilidades EM13CHS101 e 103)

Com base nas pesquisas realizadas para a elaboração dos infográficos afixados em sala de aula, os alunos elaboraram, individualmente, um texto dissertativo-argumentativo, discutindo a temática proposta. Para a redação, utilizaram como apoio os registros de seus cadernos e as informações contidas nos infográficos disponíveis, a fim de garantirem que seus textos apresentassem uma tese clara, argumentos bem fundamentados e uma conclusão coerente. Ao final, deveriam revisar seus textos, atentando-se à clareza, à coesão e à correção gramatical. O desafio era construir uma tese clara e defendê-la com evidências históricas precisas, retiradas das fontes trabalhadas em aula e dos materiais de pesquisa, exercitando a análise comparativa e a construção argumentativa fundamentada. Cabe destacar que o formato de entrega solicitado incluiu a redação manuscrita vistoriada pelo professor e posterior digitalização do mesmo texto vistoriado, em um arquivo do Google Docs, com as seguintes configurações: fonte Arial 12; espaçamento de 1,5; alinhamento justificado; título centralizado (se houver); entre 450 e 500 palavras. O documento digitalizado foi compartilhado com o professor conforme orientações fornecidas em sala, sendo submetidos em formato PDF e sem identificação.

Etapa 3: avaliação por pares anônima mediada por rubrica

Esta foi a parte da experiência avaliativa que consideramos inovadora. Convém acrescentar, nesse momento, que os textos submetidos sem identificação foram avaliados pelo professor seguindo os mesmos critérios, isto é, com as mesmas rubricas previamente estabelecidas. Posteriormente, foi solicitado a identificação dos textos, de modo que o professor pudesse distribui-los de forma anônima e aleatória entre os pares, evitando que um mesmo aluno recebesse seu próprio texto. Cada aluno avaliou o texto um de seus utilizando a rubrica elaborada, que continha quatro critérios com pesos e descritores claros:

Critério 1 [10 pontos] – Tese e estrutura argumentativa

Apresentação de uma tese clara sobre o tema (exemplo: “As rotas comerciais entre Oriente e Ocidente foram fundamentais para a difusão cultural e econômica no período medieval”).

Argumentos bem fundamentados, com base nos infográficos e pesquisas.

Progressão lógica (introdução, desenvolvimento, conclusão).

Critério 2 [8 pontos] – Uso de evidências

Incorporação de dados dos infográficos (exemplo: “Como mostra o gráfico da Equipe 1, 60% do comércio de especiarias...”).

Referência a fontes históricas confiáveis.

Critério 3 [3 pontos] – Coesão e correção gramatical

Clareza na escrita, sem erros ortográficos ou de pontuação.

Uso adequado de conectivos (“portanto”, “entretanto”, “além disso”).

Critério 4 [4 pontos] – Formatação e entrega

Respeito ao limite de palavras (450-500).

Configuração correta (Arial 12, justificado, título centralizado).

Cada critério era descrito em três níveis de desempenho: “Em construção”, “Adequado” e “Exemplar”, com pontuações específicas para cada nível. Além de atribuir notas, os avaliadores deveriam escrever comentários justificativos para cada critério, apontando um ponto forte e uma sugestão de melhoria.

Para analisar os resultados e impactos, utilizou-se análise documental quantitativa, com a comparação sistemática entre as notas atribuídas pelos pares e as notas atribuídas pelo professor nos mesmos textos, utilizando a mesma rubrica. O objetivo era medir o grau de convergência e apropriação dos critérios.

Após a devolução dos textos com os *feedbacks* dos pares e do professor, aplicou-se um questionário anônimo com perguntas abertas e de escala, buscando captar a experiência subjetiva dos alunos com o processo. As perguntas centravam-se na percepção de aprendizado, na utilidade da rubrica, na justiça da avaliação por pares e no impacto na própria escrita.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CONVERGÊNCIAS, APRENDIZADOS E RESSIGNIFICAÇÕES

Os dados coletados oferecem um panorama revelador sobre os efeitos da articulação entre avaliação por pares e rubricas, pois a comparação entre as médias das notas dadas pelos pares e as notas do professor mostrou uma alta convergência, sinal de que os alunos não apenas usaram a rubrica, mas internalizaram seus parâmetros. Nos dois critérios de maior peso e centralidade para a aprendizagem histórica (Tese e estrutura argumentativa e Uso de Evidências) a diferença média entre a avaliação dos pares e a do professor foi inferior a 15%. Em mais de 44% dos textos analisados, a correlação foi quase perfeita (diferença menor que 10%). Em aproximadamente 33% dos casos, a diferença ficou entre 10% e 18%. Apenas em cerca de 22% das avaliações houve divergências superiores a 20%, muitas vezes justificadas por leituras mais ou menos rigorosas da “Correção gramatical”.

Este dado é significativo, pois ele desmonta o preconceito de que alunos não são capazes de avaliar com rigor. Pelo contrário, demonstra, ainda, que, quando munidos de um instrumento claro e de um propósito formativo, eles se engajam seriamente na tarefa e alcançam um nível de discernimento muito próximo ao do especialista. A rubrica funcionou como equalizador, reduzindo a subjetividade do “gostei/não gostei” e elevando o patamar da discussão para o terreno dos critérios objetivos de qualidade intelectual e da argumentação historicamente plausível.

Os resultados do questionário de percepção foram ainda mais eloquentes, revelando os impactos formativos profundos da atividade: 100% dos estudantes afirmaram que o ato de avaliar o trabalho dos colegas ampliou sua própria capacidade de análise crítica. Como escreveu um aluno: “Ao procurar os argumentos no texto dos outros, fiquei mais atento para ver se os

meus próprios argumentos estavam bem amarrados. Vi erros nos textos dos colegas que, às vezes, eu também cometo." Outra aluna destacou: "Aprendi a diferenciar um argumento que só opina de um argumento que realmente prova alguma coisa com fatos da época." Esta fala traz a raiz do pensamento histórico: a diferença entre opinião e argumento fundamentado.

Novamente, 100% dos respondentes reconheceram que a atividade os fez avançar na aplicação objetiva de critérios. A rubrica deixou de ser uma tabela abstrata para se tornar um guia de ação. "Antes, quando o professor pedia para analisar algo, eu só dava minha opinião. Dessa vez, eu tinha que seguir os itens: a tese está clara? As evidências provam o que ele está dizendo? Foi muito mais fácil e faz mais sentido", relatou um aluno.

A eficácia da rubrica em reduzir subjetividades foi destacada por 90% dos alunos. A frase "os critérios pré-definidos facilitaram julgamentos mais justos" obteve concordância massiva. Isso revela um anseio dos alunos por transparência e equidade no processo avaliativo. Eles valorizam saber "pelas regras do jogo" e se sentem mais seguros e respeitados quando essas regras são claras e aplicadas de forma consistente, inclusive por seus pares.

Várias respostas abertas apontaram para um ganho em autonomia e na sensação de autoria sobre a própria aprendizagem. "Foi estranho no começo dar nota para um colega, mas depois percebi que era uma forma de ajudar, de dar um *feedback* que não fosse só o do professor", disse um. Outro complementou: "Quando recebi os comentários dos meus colegas, entendi pontos que nem o professor tinha comentado, porque eles pensam de um jeito mais parecido com o meu." A avaliação se transformou em uma comunidade de aprendizagem, onde o conhecimento e o julgamento qualificado circulam horizontalmente.

A experiência não foi isenta de desafios, já que um pequeno grupo (representado nos 22% de maior divergência) demonstrou ainda dificuldade em equilibrar rigor e empatia, tendendo a ser excessivamente leniente ou severo demais. Isso indica a necessidade do desenvolvimento mais aprofundado no uso da rubrica, com exercícios de calibragem (avaliar exemplos anônimos em conjunto) antes da atividade real. Além disso, o anonimato, crucial para a imparcialidade, foi um fator logístico a ser gerenciado com cuidado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo, que tal retomarmos nossa pergunta inicial? Como avaliar em História? A experiência aqui relatada sugere que uma resposta possível, e factível, passa por redistribuir a autoridade avaliativa e compartilhar publicamente os critérios de julgamento.

Preparar uma rubrica clara é um ato de rigor didático. Mediar uma avaliação por pares eficaz é um ato de confiança pedagógica. E o resultado, como os dados mostraram, é um salto qualitativo na aprendizagem histórica. Os alunos aprenderam a aprender História, exercitando, na prática, as operações mentais do historiador: selecionar evidências, construir argumentos, revisar interpretações, criticar com base em critérios.

A convergência entre as notas dos pares e do professor é o indicativo de uma comunidade de interpretação em formação, onde os parâmetros de qualidade do discurso histórico foram socializados e apropriados coletivamente. As percepções dos alunos, por sua vez, falam de um desenvolvimento metacognitivo fundamental: a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, de autorregular a própria produção intelectual.

Concluímos, portanto, defendendo que a avaliação em História, quando concebida à luz dos referenciais formativos e articulada com ferramentas como rubricas e a avaliação por pares, ultrapassa sua função burocrática, tornando-se um ato epistemológico, pois coloca o aluno no ofício de historiador, fazendo-o vivenciar, numa escala acessível, os desafios de construir uma narrativa crítica e bem fundamentada sobre o passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2025.

IMPACTOS DO VESTIBULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA: O CASO DOS EXAMES DA UERJ

Luiz Cavalcanti[1]

Como professores do Ensino Médio em escolas privadas e públicas no Estado do Rio de Janeiro, verificamos que nossa prática de ensino é constantemente influenciada por avaliações externas. Somos pouco cobrados pela gestão, pais ou estudantes a articular planejamento, metodologia de ensino ou avaliações a qualquer prescrição curricular específica, mas quase sempre instigados a nos preocupar com o quê e como "cai" no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por exemplo. Muitas vezes refletimos sobre esse ensino, se não é por demais utilitarista, daquele que se realiza basicamente para alcançar aprovação em uma série ou concurso.

Ao verificarmos que recentes propostas do campo do Ensino de História, referendadas em algumas orientações curriculares oficiais, são apresentadas nos editais e norteiam itens (questões) da principal avaliação externa pública estadual, nos indagamos: a indução curricular feita pelo vestibular precisa ser sempre tão negativa quanto a revelada por parte da bibliografia ao culminar no que Cipriano Luckesi (1999) denunciou como "pedagogia dos exames"? [2]

Apesar da expansão das últimas décadas ainda não ter gerado vagas suficientes na Universidade para todos e todas, e já que a discriminação feita pelo vestibular continua sendo uma realidade, negligenciar sua importância, sobretudo no Ensino Médio da rede pública, pode

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTORIA, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil e é dedicado aos colegas da Educação Básica e aqueles e aquelas que me fazem acordar cedo e dormir tarde há mais de 20 anos, para estudar, ensinar e aprender. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC. E-mail: luizhistori@gmail.com.

[2] Pedagogia onde todas as atividades escolares docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de "resolução de provas", tendo em vista unicamente a preparação para o vestibular. Embora defendamos que é necessário auxiliarmos os estudantes do Ensino Médio, sobretudo os da rede pública, a ingressarem no Ensino Superior, não consideramos que a função primordial desta etapa da educação seja essa. O que investigamos aqui é unicamente como essas provas, de caráter seletivo e externo à escola, podem servir para outro tipo de indução curricular e metodológica na Educação Básica, de forma mais positiva do que a destacada por Luckesi (1999).

inviabilizar o direito de muitos de nossos estudantes realizarem um curso superior em uma faculdade gratuita e de qualidade. Devido à excelência em ensino e pesquisa, são exatamente nestas instituições[3] onde se encontram as vagas mais desejadas na última etapa da educação brasileira. Se o ENEM e vestibulares estaduais recebem milhões de inscrições todos os anos, sobretudo com advento da isenção no certame, do sistema de cotas e das bolsas de permanência para os aprovados que necessitam, torna-se claro que estes exames têm um impacto direto na vida dos discentes. Criticar a seleção classificatória como principal forma de ingresso no Ensino Superior público é uma coisa, ignorar seus efeitos na vida do educando é outra muito diferente.

Recentes estudos como os de Marcelo Ferro (2017), André Bertuzzi (2020) e Matheus Viug (2025) vêm mostrando que a preocupação com avaliações externas, já incorporadas nos livros, apostilas, simulados e aplicativos escolares, tem considerável espaço nas salas de aula de Humanidades, sobretudo nas turmas de terceira série do Ensino Médio, antessala do nível superior. Outrossim, acreditamos que boas questões repercutidas por vestibulares, podem inspirar o trabalho com temáticas importantes, porém pouco ou mal exploradas, como a indígena. Além disso, o contato com novas técnicas e modos de avaliar que estejam a serviço de fins pedagógicos, como as seguidas pelo vestibular da UERJ, pode estimular a reconstrução de avaliações internas de professores e articulá-las a uma outra metodologia de ensino mais interativa e formativa.

O alvo deste artigo, desdobramento da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PROFHISTORIA, são os impactos positivos que uma avaliação externa pode suscitar na Educação Básica, em especial no Ensino Médio. A partir da estratégia adotada pelo vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no que se refere à área de Ciências Humanas, com enfoque especial à disciplina de História, investigamos contribuições para a organização dos métodos, práticas, seleção dos conteúdos, formas de construir conhecimento, aprender e avaliar em sala de aula.

Através da análise de um item do referido concurso, pretendemos demonstrar alguns desses impactos e tecer considerações sobre a importância de aliar técnicas avaliativas às demandas pedagógicas.

[3] No estado do Rio de Janeiro existem diversas Universidades públicas, divididas entre federais (UFRJ, UFF, UNIRIO, UFRRJ) e estaduais (UERJ, UENF), além de Institutos Federais (IFs) e faculdades/centros universitários estaduais (como as FAETERJ/ISERJ).

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS A PARTIR DO VESTIBULAR DA UERJ

Um importante fator que condiciona a efetivação do currículo e pode contribuir ou atrapalhar na construção de saberes escolares é a avaliação externa à escola. Nesse sentido, é de longa data que exames vestibulares, principalmente os públicos, vêm se comportando como essenciais organizadores dos currículos do Ensino Médio (Cerri, 2004).

Pesquisas recentes mostram que pode haver impactos produtivos em alguns mecanismos de conformação e indução curricular, quando discutidos em uma perspectiva interdisciplinar e focada em assegurar os direitos dos alunos a acessar determinados conteúdos (Bauer, 2020), sobretudo envolvendo temáticas mais negligenciadas como as que tratam das civilizações africanas e indígenas, que apesar de obrigatórias, já que referendadas pela lei complementar 11.645/2008, são pouco ou mal analisadas nas aulas e avaliações internas de Ciências Humanas. Tais questões, trabalhadas em itens de um exame estadual que atinge milhares de pessoas todos os anos, podem contribuir para estimular os professores e estudantes a investirem mais em torno desses conteúdos, tão importantes para a vida no âmbito da cidadania, dos direitos humanos, da memória crítica e da democracia, provocando reflexões prementes, múltiplos saberes e outras noções sobre História e identidade nacional.

Em um contexto marcado por variados tipos de avaliações de História (externas, internas, diagnósticas, somativas...) com perguntas complexas calcadas na “decoreba”, julgando assertivas verdadeiras ou falsas, recheadas de “pegadinhas”, conteúdo enciclopédico e esvaziadas de análise de fontes, os exames da UERJ destoam desde o início dos anos 2000.

Naquela conjuntura de avanços democráticos, mas também de abomináveis perspectivas neoliberais globalizantes, o país passava por uma série de reformas curriculares, e a Universidade vivia um intenso debate em torno de seus propósitos e modalidades de acesso. Nesse ínterim, para o ingresso dos calouros de 2001, professores e técnicos, a partir de inúmeras discussões com a comunidade acadêmica, que se iniciaram em 1998, logo após a aprovação da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e envolveu também a participação de docentes do Ensino Básico da região metropolitana, reunidos no Conselho Superior de Ensino e Pesquisa – CSEP e no Departamento de Seleção Acadêmica - DSEA, decidiram pelas seguintes posições: (I) aderir ao sistema de cotas, como autorizado pela assembleia legislativa do RJ – ALERJ; (II) não utilizar o ENEM como forma de ingresso, mantendo seu processo seletivo próprio, porém reformando-o; (III) Criar uma primeira fase

interdisciplinar, calcada em competências e habilidades básicas; (IV) ampliar a conexão entre Educação Básica e Superior através do respeito às prescrições das recentes reformas curriculares e demandas das comunidades disciplinares, de modo a promover transformações positivas nas duas esferas, do candidato ao graduando, dos professores universitários aos docentes do Ensino Médio e suas muitas unidades escolares (Cavalcanti, 2024).

O referido vestibular passou a se realizar em três momentos diferentes: dois exames de qualificação interdisciplinares, calcados em habilidades e conceitos gerais e um exame discursivo disciplinar. Os exames de qualificação, com sessenta questões objetivas, divididas igualmente entre as áreas do conhecimento, compõem a primeira fase que ocorre entre junho e setembro. Se não acertar mais de 40% das questões em pelo menos um exame, o candidato não se qualifica para prestar o certame discursivo. Acima dessa porcentagem ele recebe conceitos de "A" a "D", que lhe permite levar de 5 a 20 pontos de bonificação para os exames dissertativos, que valem outros 80 pontos e ocorrem em dezembro. Ao se inscrever na segunda fase o candidato escolhe a carreira que deseja, e além da redação obrigatória para todos, faz duas provas específicas disciplinares, com dez questões cada, de acordo com o curso escolhido, onde uma delas tem peso dobrado, ou seja valendo até 40 pontos. Para Direito, um dos mais disputados, a principal prova é exatamente a de História. Na inscrição, ele também pode optar pelo sistema de cotas, pioneiro no Brasil.

Essa nova proposta de vestibular fez parte de um projeto político da UERJ tão abrangente quanto a democracia que se pleiteava no Estado naquele momento, que desejava por um lado, alterar o mote utilitarista que a ditadura tinha imposto à Universidade e, por outro, adequar o concurso às novas perspectivas curriculares e avaliativas, não somente para atender a exigências governamentais, mas para ressignificá-las a ponto de induzir também mudanças positivas no Ensino Médio através da aproximação com o Ensino Superior, mediada pelo concurso. Assim, percebe-se, que a legislação subsidiária para a implementação do projeto do Ensino Médio brasileiro, em substituição ao antigo 2°grau, entre os anos 1990 e 2000, sofre uma apropriação pelo grupo dirigente da UERJ para integrar o seu vestibular a outro projeto de Universidade, já que através dele a instituição passa a interagir mais com a etapa anterior de ensino, com potência para a produção de políticas educacionais para esse segmento, especialmente políticas curriculares (Lopez, 2007).

Com ajuda de Stephen Ball (1997), compreendemos que essas políticas de currículo são processos de negociação complexos, nos quais se distinguem "momentos" estreitamente

articulados: a produção dos dispositivos legais, a influência de grupos econômicos, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores, denominados por ele como “ciclos”.

Nesse sentido, defendemos que o currículo, oficialmente permeado por ações governamentais e empresariais no atual contexto capitalista, depende intrinsecamente das ações das comunidades disciplinares, compostas por diversas instituições e movimentos sociais de pesquisadores-professores, no nosso caso, nas fronteiras entre a História e a Pedagogia (Monteiro; Penna, 2011), onde se funda o campo do Ensino de História e que se envolvem com diversos níveis em que realizam sua prática docente. Portanto, somos nós professores, universitários ou guerreiros da educação básica, junto aos estudantes que possuem diferentes realidades e demandas, que decidimos em última instância o quê e como podemos e iremos ensinar e avaliar.

A partir de inúmeros estudos e debates realizados pela Universidade, a organização e construção de itens para o seu vestibular sofreram mudanças profundas que incluíam novas técnicas de elaboração, novas formas de mensuração do conhecimento e novas perspectivas das ciências de referência e da própria historiografia escolar.

A seguir apresentaremos algumas dessas reformas no que tange à avaliação em si, para depois pensarmos como isso pode se refletir no “ciclo da prática” do Ensino Médio.

AVALIAR PARA MELHOR ENSINAR E APRENDER

> Avaliar a aprendizagem tem sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir este princípio: se tivermos de elaborar provas que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa. (Moretto, 2005.)

A partir de um ensino de história tradicional, extremamente expositivo e enciclopédico, o que podemos esperar que um estudante aprenda além de decorar nomes, datas e características de eventos históricos apenas para conseguir uma boa nota em um teste que apenas verifica, mas não avalia?[4]

[4] No ato de verificar, como o próprio termo suscita, os verificadores veem e ficam na mesma condição em que se encontravam antes, sugerindo um processo calcado na total subjetividade ou na pretensa objetividade da pontuação numérica aferida pela quantidade de erros ou acertos. Diferentemente disso, o verdadeiro ato de avaliar pressupõe um processo científico de construção de conhecimento e acolhimento que requer um julgamento em torno de critérios pedagógicos claros, do que e como se deseja ensinar, e que em seguida proponha a tomada de decisões por parte do avaliador, que pode alterar sua metodologia para fins de ensino, como também qualificar o avaliando para que ele possa consertar seus erros e acertos em busca da aprendizagem.

De um modo geral a avaliação não costuma ser devidamente tratada nos cursos de licenciatura e pós-graduação, sendo assim, nós professores acabamos replicando os modelos que foram adotados conosco quando éramos estudantes e copiando questões de apostilas, aplicativos e concursos antigos, deixando evidente que a prática avaliativa não costuma ser pensada como fator para a aferição do cumprimento de objetivos pedagógicos (Dezemone; Duarte, 2018).

Para podermos julgar como os alunos estão aprendendo o que tentamos ensinar, fazemos uso de diferentes tipos de avaliação, onde as principais em nossa cultura são as provas de tipo diagnóstico e somatórias. Estas têm o intuito de diagnosticar o que foi aprendido previamente e interpretar o que foi acrescentado a partir de nossas intervenções posteriores.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2024) que tem caráter normativo, ao pensarmos em uma avaliação em Ciências Humanas, o foco precisa estar na análise da capacidade de se posicionar diante de situações-problemas do mundo contemporâneo, no respeito a valores democráticos e na defesa de movimentos sociais que busquem amplificar a cidadania.

Uma situação-problema em uma questão pode se constituir a partir de fontes, também chamadas de textos-base ou suporte. É um desafio apresentado no item que reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar recursos cognitivos e operações mentais variadas (Silva; Felicetti, 2014).

Situações-problema podem se assemelhar a desafios que surgem durante a caminhada do aluno. Segundo Macedo (2005), os problemas estão acima dos exercícios, pois exercícios podem ser apenas repetições de conteúdos, já as situações-problema envolvem o planejamento, a análise do contexto e de quais recursos precisa-se para uma tomada de decisão em diferentes contextos. Para o autor, problema “é aquilo que se enfrenta e cuja solução, já conhecida ou incorporada, não é suficiente, ao menos como conteúdo” (Macedo, 2005, p. 15). Portanto, situações-problema necessitam ser criadas, atualizadas e devem ter alguma relação com o cotidiano do educando, para que assim possam ser desenvolvidas novas habilidades e competências.

As fontes históricas são suportes que podem motivar ou compor uma situação-problema a ser formulada em um item avaliativo a partir da utilização de um ou mais textos-base verbais e não verbais, como imagens, figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, esquemas, quadros, de modo a valorizar múltiplas linguagens e formas de aprendizagem. Deve-se evitar a

exigência de informações simplesmente decoradas, como datas, nomes, ou detalhes que não avaliam habilidades, mas apenas a memorização (INEP, 2012).

Mas afinal, o que devemos avaliar a partir destas fontes e situações-problema? A resposta deve sempre se conectar aos objetivos pedagógicos em questão. Geralmente denominamos como conteúdos, objetos de ensino ou do conhecimento, aquilo que foi pré-determinado pelos currículos das diferentes esferas do Estado em conluio com suas leis, com as orientações da pedagogia, das ciências de referência e os campos de ensino das disciplinas escolares. Segundo Antoni Zabala (1998), podem ser de caráter factual, conceitual, atitudinal e procedimental, e precisam estar alinhados com a realidade da escola, dos estudantes e dos objetivos que pretendemos alcançar com a exploração destes objetos em uma avaliação.

Os conteúdos factuais, mais tradicionais, precisam estar articulados aos conceituais, que permitam transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e interpretação das situações-fenômenos que explicam, promovendo assim análises mais reflexivas, elaboradas e relacionais, que superam a mera descrição ou encadeamento cronológico de processos e eventos. Não se trata de decorar o significado de um conceito ou noção, como se fazia com os conteúdos factuais, mas compreender a que se referem e em quais condições se aplicam, ainda que em situações distintas (Dezemone; Duarte, 2018).

Já os menos conhecidos conteúdos de caráter procedimental e atitudinal conectam saberes a fazeres e atitudes, e o conhecimento sobre esse saber-fazer pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos também chamados de competências e habilidades.

Os conceitos de habilidade e competência, no âmbito educacional, estão presentes em diversos documentos brasileiros. Entre eles encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000).

Zabala e Arnau (2010) defendem que competência é o desenvolvimento de estruturas cognoscitivas que permitem a ação. Tal capacidade é usada para resolver uma situação real e complexa de forma eficaz, rápida e criativa. Nesse sentido, é necessário articular conhecimentos, valores e atitudes de forma integrada. Observa-se que os autores mencionam que habilidades atitudinais estão vinculadas a competências, uma vez que elas precisam ser inter-relacionadas com conhecimentos para que haja uma atuação positiva. Portanto, ao falar em competências é necessário conceituar também habilidades.

Para Perrenoud (1999), quando o sujeito passa a mobilizar conhecimentos e capacidades para resolver uma situação-problema da vida real, ele está utilizando uma habilidade. Trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são

utilizados esquemas de diferentes níveis cognitivos. Portanto, as habilidades são uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precisa tomar uma decisão.

Na análise de Santos, Pereira e Nicodemo (2022) interpretamos como princípios norteadores do Ensino de História, que podem balizar a definição de situações-problema, competências e habilidades em uma avaliação escolar:

> 1) Foco no debate investigativo; 2) análise de diferentes tipos de fontes; 3) conexão com outras ciências e áreas; 4) preocupação com sujeitos históricos subalternizados; 5) integração dos esquemas explicativos da historiografia escolar à natureza e ao meio ambiente, não só como cenário da ação humana, mas como agente histórico efetivo; 6) procura por uma história sem centros (eurocêntrica ou nacionalista, por exemplo) ou policêntrica, que conecte o local, ao estadual, ao latino-americano, ao afro-indígena...; 7) diminuição da preocupação com o tempo de curta duração dos fatos e maior valorização dos tempos conjunturais e estruturais de média e longa duração; 8) priorização da análise das permanências antes das rupturas na avaliação dos processos históricos; 9) independentemente do objeto do conhecimento histórico que esteja sendo trabalhado, ele deve ser contextualizado a partir de uma realidade atual; 10) reconhecer e valorizar os princípios fundamentais históricos da cidadania, da democracia e dos direitos humanos

Como no mundo real não existem fronteiras separando os campos do conhecimento e este não é propriedade privada de nenhuma ciência ou campo do saber, a lógica fragmentada disciplinar precisa ser complementada, e não necessariamente substituída, pela interdisciplinaridade (Fazenda, 2003), ao conectar disciplinas de uma mesma área como a de humanas, ou pela transdisciplinaridade, onde diferentes áreas são conjugadas.

Proposta recorrente de especialistas em Ensino de História, como demonstramos acima, e presentes nos PCN´s (Brasil, 2000), esta conexão científica pode contribuir, segundo Thiesen (2003), para a recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recuperar a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem em geral (agente das mudanças do mundo).

Definidos os motivos e os objetos da avaliação, falta decidir de que maneira ela deve ser realizada. Mensurar conhecimento não é tarefa simples. Escolhidos os conteúdos e as demandas do que se pretende avaliar, deve-se pensar quais serão os melhores instrumentos para se medir isso. Não se pode utilizar uma balança para aferir pressão, assim como será difícil avaliar caligrafia por meio de um teste objetivo. Itens fechados em uma avaliação diagnóstica ou somatória, também conhecidos como de “múltipla escolha”, podem ser escolhidos quando se pretende julgar apenas uma habilidade ou conceito, a fim de que seja possível perceber no seu acerto ou erro o que efetivamente o respondente sabe ou não. Já os itens abertos podem ser

bi ou pluridimensionais, já que o estudante tem como deixar claro o que sabe, dentre o que foi pedido, através de sua argumentação dissertativa (Dezemone; Duarte, 2018).

A seguir apresentaremos um exemplo de item do vestibular da UERJ que ilustra como os professores da Universidade se apropriaram desse conjunto de prescrições curriculares, perspectivas do campo do Ensino de História e novas técnicas de avaliação.

Imagem 1: Questão 55 do 2°exame de qualificação da UERJ/2025



Fonte: disponível em : https://www.vestibular.uerj.br/anexos/252/252_prova.pdf [Acesso em: 11 nov. 2025]

O item acima, de estilo fechado, é um bom exemplo de como o vestibular da UERJ alia as técnicas apresentadas a preocupações historiográficas, curriculares e sociais.

Com relação ao formato da prova, todas as questões objetivas (assim como as da fase discursiva) se iniciam com a apresentação de pelo menos um texto-base, de diferentes tipos. No caso apresentado, trata-se de uma fonte primária fotográfica que mostra lideranças indígenas na constituinte de 1988.

A segunda parte, logo abaixo, é o enunciado, que dá suporte para o estudante melhorar a análise da fonte através de sua contextualização, revelando também a situação-problema proposta e o comando, que é a ordem requerida, indagação que irá destacar uma habilidade.[5]

[5] Para confeccionar suas matrizes de referência interdisciplinares, enunciados e comandos, a equipe do DSEA - UERJ se utiliza da taxonomia proposta pelo pensador Benjamim Bloom no final do século XX, revisada na década de 2010. Consiste numa técnica de classificação e ordenação dos processos cognitivos que se refletem em verbos de ação que vão dos mais simples, como "nomear", "apontar" ou "citar", aos mais complexos como "analisar" ou "diferenciar", por exemplo. Tais verbos estão interligados às competências e habilidades que se pretende avaliar num determinado item. Disponível em https://www.vestibular.uerj.br/anexos/261/Manual_1fase_2026_Anexo2.

Por último, apresentam-se quatro alternativas, onde apenas uma, o gabarito, responde ao que foi pedido. As outras opções são chamadas de distratoras. Ao serem criadas segundo as técnicas do paralelismo sintático e semântico, precisam possuir tamanhos e construções de sentido semelhantes ao gabarito, a fim de evitar a atratividade, mútua exclusão e o acerto pelo "chute" na opção de maior tamanho, ou mais chamativa, onde apenas uma fosse marcada por um adjetivo ou se apresentar na negativa, por exemplo. Além disso essas alternativas "erradas" têm um papel fundamental neste concurso, pois costumam apresentar visões preconceituosas, negacionistas, que avaliam conteúdos de caráter atitudinal dos estudantes, o "saber ser", respeitar e conviver em sociedade, ou que respondem a outras questões sobre o mesmo tema, mas não a que foi proposta. Sendo assim, ao invés de emplacar dados factuais muito específicos ou sentenças que destoam completamente do que foi pedido, a plausibilidade dos distratores aumenta a demanda por criticidade do respondente, ao mesmo tempo em que revela para os avaliadores alguma falha específica no processo de aprendizagem daquela temática, de formação cognitiva ou social.

No conteúdo da questão apresentada na prova de Ciências Humanas percebe-se que, de maneira interdisciplinar com a Sociologia, a banca abordou a temática indígena na formação da identidade nacional para além dos estereótipos de que são povos do passado, desaparecidos ou "assimilados". Pelo contrário, a fonte e a situação-problema mobilizadas demonstram a agência de tais sujeitos no presente da "Nova República" como movimento social organizado para demandar o direito de autodeterminação, no contexto da constituinte de 1988. Uma consequência dessa luta é o capítulo VIII desta carta onde "são garantidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (...)" (Brasil, 1988).

Sendo assim o estudante poderia chegar ao gabarito conectando bem as três partes da questão com ajuda do conhecimento prévio construído sobre as inúmeras lutas históricas dos povos indígenas por liberdade e direitos, como o de autodeterminação dos povos, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que os ajudaria a descartar os distratores que evocam subserviência ao Estado ou apropriação de formulações políticas de outros povos.

Ao seguir boas prescrições curriculares como a lei 11.645/08, outra conquista das lutas históricas retratadas acima, questões como essa, que são abundantes nos exames da UERJ, induzem docentes a também se preocuparem com essa temática tão pouco e mormente mal trabalhada na Educação Básica. Com ajuda da interdisciplinaridade e da reflexão em torno de

fontes, sujeitos tradicionalmente esquecidos, silenciados ou subalternizados em suas presenças, são colocados no centro do processo de constituição do Estado democrático de direito no Brasil.

Acertando ou errando a questão, o discente tem a oportunidade de aprender com essas novas fontes e alternativas, método que é revelado no gabarito comentado pelos autores das questões na revista eletrônica do vestibular[6] e que também servirá de estímulo para seus docentes reavaliarem suas aulas, descobrindo novos métodos de trabalhar o protagonismo indígena na História, ao mesmo tempo em que podem reconfigurar suas avaliações internas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se um vestibular tão importante quanto o da UERJ, desenvolvido por professores da eminente instituição, mas que possuem pesquisa e prática no ensino de História na Educação Básica[7], se afasta das clássicas questões mecânicas que priorizam memorização de eventos e personagens históricos patriarcais, ainda predominantes em grande parte dos concursos do país, é razoável perceber que seus objetivos vão além da seleção classificatória de candidatos. Além de apresentar um diagnóstico do estudante, que é sempre qualificado pelas respostas ao questionário social, de preenchimento obrigatório para todos os candidatos no ato da inscrição, tais exames podem provocar positivamente muitos docentes (Cavalcanti, 2024).

Nesse ínterim, mesmo que cientes das especificidades de uma avaliação externa, somos levados a repensar as práticas avaliativas que utilizamos em sala de aula, pois muitas vezes elas ajudam a dar sentido para a História que ensinamos e motivam o aprendizado. Avaliações realizadas de forma não significativa para o processo de construção do conhecimento, por outro lado, podem levar ao fracasso escolar do aluno, através do incentivo a uma aprendizagem mecânica e desnecessária em plena era digital.

Consideramos como válido, no âmbito de uma avaliação interna, itens que também priorizem a análise de situações-problemas, contextualizadas por diferentes tipos de fontes, que ajudem na compreensão de conceitos e no desenvolvimento de competências e habilidades cidadãs voltadas à inclusão e respeito aos diferentes grupos formadores da sociedade. Se ao

[6] Criada em 2008 é um espaço onde os autores das questões fazem uma avaliação crítica de cada uma delas, complementando o padrão de respostas (gabarito), mostrando o percentual de acertos, nível de dificuldade e orientando os candidatos que erraram a reorganizarem seus estudos e refletirem de forma diferente. Além disso, a revista é composta por uma série de artigos e dossiês que servem como ampliação de conhecimentos, repertório sociocultural, dicas e preparação para o vestibular. Disponível em https://www.revista.vestibular.uerj.br/.

[7] Como nos explicou o professor Marcus Dezemone em entrevista cedida para esta pesquisa em 29/12/2023 (CAavalcanti, 2024).

mesmo tempo, a partir destas questões, reforçarmos temáticas historiográficas importantes de maneira interdisciplinar, cumprir-se-ão algumas das mais desejadas e recentes premissas do Ensino de História na atualidade.

Como artefato didático-pedagógico de nossa pesquisa, também denominado como "produto" pelo programa de pós-graduação, desenvolvemos em formato de oficina, uma estratégia de produção de itens para provas de estilo somatório, porém subvertendo seu sentido, já que sua construção ocorre durante as aulas com a ajuda dos pares e ao mesmo tempo dos estudantes. Em resumo, pedimos dicas de temas e conceitos que estão sendo trabalhados pelos outros colegas, mas que conversem com os nossos, e convidamos os estudantes a pesquisarem fontes sobre essa temática, debatida previamente em sala e a partir disso pensamos juntos: Que tipos de fontes são essas? Quem as produziu e em qual contexto? Quais situações-problema atuais podem ser levantadas através dessas fontes? Qual pergunta podemos fazer, a partir de qual enunciado? Quais e quantas habilidades queremos trabalhar nessa questão aberta ou fechada? Com qual público? Como justificamos esse gabarito ou qual seria o padrão de resposta esperado? Após a revisão dos colegas de área, aqueles itens podem ser diagramados para outra turma da mesma série na escola, além de compor um arquivo autoral de questões para simulados e outras avaliações de estilo diagnóstico, por exemplo.

Segundo Martins (2011), o desenvolvimento de instrumentos autorais pode possibilitar o incremento da autonomia intelectual dos educandos a partir da defesa de que eles são sujeitos e não objetos de qualquer avaliação. Este refinamento pode ser conectado à preocupação com o desenvolvimento de perspectivas cognitivas facilitadas pelas especificidades da produção do conhecimento histórico escolar. Classificar, descobrir critérios contidos em classificações, comparar, relacionar, levantar hipóteses, investigar fontes, interpretá-las..., são algumas das atividades mentais, ou habilidades, que devem caminhar juntas nas aulas de História.

Se ao invés de reproduzirmos em nossas provas as questões de aplicativos, feitas pelo Chat GPT ou bancas de vestibulares que usam modelos ultrapassados, além de diminuir o trabalho extraclasse dos docentes tanto na formulação quanto na correção, esta oficina didática de construção de itens autorais, que não abandona o cuidado técnico, não estaria estimulando um Ensino de História mais interativo e significativo? A construção coletiva de uma avaliação somatória não pode também se constituir em algo formativo[8]? E como toda avaliação formativa, não estaríamos ao mesmo tempo ensinando de maneira mais significativa?

[8] Segundo Philippe Perrenoud (1999), a avaliação formativa caracteriza-se por ser um processo contínuo e interativo que regula a aprendizagem, fornecendo informações para que alunos e professores ajustem as estratégias, transformando erros em oportunidades para reconstruir saberes, visando o desenvolvimento de

E para os estudantes? Além de aprender História fazendo, pesquisando fontes, desenvolvendo perguntas a partir de situações-problema atuais, pensando em respostas certas, erradas ou preconceituosas, não estariam se libertando das tensões comuns de uma prova tradicional ao mesmo tempo em que, por tabela, se preparam para ingressar em uma Universidade como a UERJ?

A complexa relação entre ensinar o que vai ser avaliado e avaliar o que foi ensinado, quase sempre diminui a importância da principal dimensão da educação, que é o aprendizado. Se uma avaliação for permeada por técnicas que contribuam para o ensino, oportunizem o conhecimento das dificuldades dos alunos e ajudem a interpretar as origens delas, pode-se induzir docentes a adaptarem sua metodologia para que os resultados obtidos sejam os mais próximos possíveis dos objetivos propostos. Se assim for, nós podemos considerá-la, sem dúvida, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não um fim em si mesma, já que ela permite ao professor e ao aluno, a obtenção não só dos resultados, como também das causas dos insucessos na aprendizagem.

A partir da questão analisada e da oficina proposta, oportuniza-se aos estudantes a percepção de que as Ciências Humanas são interconectadas, sempre calcadas em fontes, e indispensáveis para o desenvolvimento de uma reflexão crítica do presente e da vida democrática de qualquer país. Caso o aluno não alcance o gabarito, o instrumento, se bem selecionado e calibrado para cada público e interesse específico, pode revelar onde e porque vacilou. Sabendo se o erro foi factual, conceitual, no procedimento de interpretação iconográfica ou atitudinal, devido a persistência de alguma ideia preconceituosa com relação aos povos indígenas, por exemplo, educadores podem analisar a estratégia mais adequada para reparar cada tipo de problema.

Ao repensar nossas avaliações, podemos reconstruir as aulas, permitindo uma constante reforma de nossas ações em sala, antenadas a boas prescrições curriculares e propostas do campo do Ensino de História, que como comprova Stephen Ball (1997), só tem validade se nós decidirmos isso a partir desse “ciclo da prática”.

As boas questões do vestibular da UERJ, não são um modelo a ser seguido ou luz no fim do túnel das avaliações, mas pontes entre diferentes professores, currículos, estudantes e realidades, em prol da melhoria do percurso de quem (e do que se) ensina, aprende, ou de quem avalia e é avaliado, para diferentes fins, notadamente mais democráticos.

---

competências e a autonomia do estudante, e não apenas a classificação ou seleção. Ela foca na trajetória de aprendizagem, não linear, e demanda observação detalhada e intervenções diferenciadas para orientar o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAU, Laia; ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

BAUER, Adriana. "Novas" relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate". In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.36, 2020.

BALL, S. J. "Policy Sociology and Critical Social Research: A Personal Review of Recent Education Policy and Policy Research. In: " **British Educational Research Journal**, 23(3), 257-274, 1997.

BERTUZZI, André. **Ensino de História a partir de questões do ENEM**: avaliação e interculturalidade. Dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Brasília, DF, 2024.

BRASIL, INEP, **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília, DF. 2010. Disponível em:http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CAVALCANTI, Luiz Antonio Nunes. **Currículo, avaliação e ensino de história: diálogos a partir do vestibular da UERJ.** 2024. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

CERRI, Luis Fernando. "Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM". In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, nº 48, p.213-231 – 2004.

DEZEMONE, Marcus; DUARTE, Ronaldo Goulart (UERJ). Avaliação em Ciências Humanas na Educação Básica: considerações a partir do vestibular de Medicina para uma universidade privada no Rio de Janeiro. In: Eduardo Chagas Oliveira; Ivana Libertadora Borges Carneiro. (Org.). **Avaliação e práticas no campo das Humanidades.** 1ed.Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018, v. 1, p. 45-72.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERRO, Marcelo Vieira Ferreira. **Os impactos do Novo ENEM na Prática Docente do Professor de História do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

LOPEZ, Silvia Braña. **O exame na produção de políticas curriculares: a avaliação contextualizada.** Dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. “(Re)significando a avaliação no ensino de história”. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH. São Paulo, julho de 2011.
MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. In: **RESUMO Educ. Real**., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
MORETTO, Pedro Vasco. **Prova: Um momento privilegiado de estudo não é um acerto de contas**. 5. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2005.
PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.
SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; NICODEMO, Thiago Lima. “Por onde deve começar-se a história do Brasil?”: eurocentrismo, historiografia e o Antropoceno. **Topoi** (Rio J.), RJ, v. 23, n. 49, p. 70-93, jan./abr. 2022.
THIESEN, Vânia. "Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito." In **Revista Brasileira de Educação**, vol. 8, no. 24, 2003, pp. 34-47.
VIUG, Matheus Tavares. **Ensino de História e os mundos do trabalho: como o ENEM aborda os trabalhadores e o trabalho nos itens de prova**. 2025. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.
ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.,1998.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO: FORMAÇÃO DOCENTE E VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paula Fontana[1]
Francisco de Paula Souza de Mendonça Júnior[2]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma experiência formativa vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido entre novembro de 2024 e 2025. As atividades foram realizadas em duas realidades escolares distintas — uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outra dos Anos Finais do Ensino Fundamental —, permitindo observar diferentes contextos de ensino e compreender as especificidades do trabalho docente em História.

O objetivo central deste estudo é analisar de que forma as práticas pedagógicas observadas nessas experiências contribuem para a formação inicial do professor e como se relacionam com a teoria da consciência histórica, proposta por Jörn Rüsen. O autor oferece um referencial conceitual que auxilia na compreensão do papel formativo do ensino de História, entendendo-o como um processo de construção de sentido temporal e identitário.

A escolha por relacionar as vivências do PIBID com o pensamento de Rüsen decorre da necessidade de pensar a docência em História para além da técnica e do conteúdo, como uma prática de formação humana. O exercício de ensinar e aprender História envolve o desenvolvimento da capacidade de compreender o tempo, reconhecer as relações entre passado, presente e futuro e atribuir sentido às experiências humanas. Nesse processo, o professor

[1] Estudante de graduação em História licenciatura. Vinculada ao Cálice - Grupo de Estudos Sobre a Ditadura Civil-Militar e suas Conexões. Universidade Federal de Santa Maria. Paula.fontana@acad.ufsm.br.
[2] Professor Adjundo do Departamento de História da UFSM. kirijy@gmail.com

assume o papel de mediador entre o conhecimento histórico e a experiência social dos estudantes.

Assim, este texto busca refletir sobre as implicações dessa teoria para a formação docente e para a prática do ensino de História em diferentes contextos, especialmente na EJA e no Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho é de caráter qualitativo e reflexivo, baseada na vivência prática e na análise interpretativa das experiências pedagógicas proporcionadas pelo PIBID. Embora a observação tenha sido uma etapa fundamental, a metodologia ultrapassou esse nível, incorporando momentos de diálogo e interação com diferentes sujeitos da escola — alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar.

Ao longo do período de atuação, foram realizadas conversas informais e orientadas com os alunos, buscando compreender suas percepções sobre as aulas de História, suas dificuldades e seus interesses. Essa escuta ativa foi essencial para perceber como os estudantes atribuem sentido ao conhecimento histórico e como se relacionam com o ambiente escolar.

Também foram promovidos encontros regulares com o professor de História de cada instituição, nos quais o bolsista pôde acompanhar o planejamento das aulas, discutir abordagens metodológicas e participar da preparação de atividades didáticas. Essas trocas diretas permitiram compreender o processo de tomada de decisão pedagógica e refletir sobre os desafios concretos do ensino.

Além disso, houve reuniões formais e periódicas entre os bolsistas e a coordenação do PIBID, destinadas à análise crítica das práticas realizadas nas escolas e à discussão teórica sobre os fundamentos da educação histórica. Nesses encontros, refletia-se sobre o papel do professor na construção da consciência histórica e sobre como adaptar o ensino às múltiplas realidades escolares.

As atividades formativas incluíram também palestras e oficinas sobre temas diversos, com destaque para os eixos de educação especial e inclusiva, adaptação curricular, metodologias ativas e uso de jogos e recursos lúdicos no ensino de História. Essas experiências ampliaram a compreensão sobre a importância de um ensino que contemple a diversidade e promova a inclusão, além de oferecer instrumentos concretos para a prática docente.

Portanto, a metodologia empregada neste trabalho compreende a prática observacional, o diálogo, a escuta, a participação em reuniões pedagógicas, o estudo teórico e a aplicação de atividades didáticas. Trata-se de um processo formativo contínuo, no qual a experiência vivida se torna fonte de reflexão e de construção da identidade docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Pensar a formação docente sob a perspectiva de Rüsen (2015) implica compreender o ensino de História como uma forma de orientação temporal. Segundo o autor, a consciência histórica é a capacidade de relacionar passado, presente e futuro de modo a dar sentido à experiência humana. Ela se manifesta quando os indivíduos interpretam o tempo e projetam ações com base na compreensão histórica que constroem.

Na formação de professores, essa noção assume papel essencial, pois convida o futuro docente a reconhecer a História não apenas como disciplina, mas como uma forma de pensamento que organiza a experiência. Ao lidar com alunos de diferentes idades e trajetórias, o professor precisa compreender como cada sujeito se insere no tempo e como suas vivências influenciam a construção de sentido histórico.

Durante o PIBID, a inserção em diferentes escolas proporcionou contato com realidades muito diversas. A EJA, por exemplo, apresentou um público majoritariamente adulto, composto por trabalhadores que retornam à escola buscando concluir a educação básica. Suas experiências de vida moldam suas percepções sobre o tempo e sobre o valor da educação. Já no Ensino Fundamental, o público jovem manifesta curiosidade e desejo de compreender o mundo presente, o que exige estratégias pedagógicas mais dinâmicas.

Além disso, a experiência do PIBID se revelou um espaço único para o desenvolvimento da escuta e do diálogo entre futuros professores e alunos. Por não ocupar a posição formal de docente, o pibidiano se encontra em um lugar de observação privilegiado, capaz de perceber nuances da relação pedagógica que muitas vezes escapam ao olhar do professor. Essa condição permite compreender de modo mais sensível como as ações docentes repercutem na vida escolar e pessoal dos estudantes, revelando impactos que ultrapassam o espaço da sala de aula. O diálogo constante com os alunos possibilita perceber suas motivações, dificuldades e expectativas, constituindo um campo riquíssimo de aprendizado para o licenciando, que passa a enxergar a docência como um processo humano, afetivo e social.

ENTRE DUAS REALIDADES: O RELATO DE EXPERIÊNCIA

As observações realizadas nas duas instituições parceiras do PIBID revelaram contrastes significativos entre os contextos educacionais da EJA e do Ensino Fundamental regular. No caso da EJA, os estudantes, em sua maioria adultos trabalhadores, demonstravam pouco vínculo com o projeto de continuidade acadêmica. Durante as conversas e atividades desenvolvidas, tornou-se perceptível que não havia incentivo institucional para que buscassem ingressar no ensino superior, tampouco eram expostos a discussões sobre essa possibilidade. A escola, ainda que acolhedora, estava estruturada mais como um espaço de socialização e de conclusão formal dos estudos do que como uma etapa de preparação para trajetórias universitárias.

As práticas pedagógicas na EJA, contudo, distinguiam-se pela flexibilidade e pela busca de integração com a realidade dos alunos. As aulas raramente seguiam a tradicional sequência disciplinar da escola regular. Eram frequentes as palestras temáticas, as atividades interdisciplinares e os encontros conjuntos entre diferentes turmas, nos quais se abordaram questões sociais, culturais e trabalhistas relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Os conteúdos de História, quando presentes, eram constantemente adaptados ao contexto vivido pelos educandos, priorizando o diálogo e a valorização das experiências pessoais como fonte de aprendizado.

Em contraste, na turma de 7º ano do Ensino Fundamental, a organização escolar seguia o modelo tradicional de ensino, com aulas padronizadas, horários fixos e conteúdos previamente definidos. Nessa escola, os alunos eram constantemente lembrados da importância de buscar o acesso ao ensino público federal e de qualidade, especialmente no ensino médio e superior. A valorização do desempenho e das metas educacionais era um tema recorrente, e a noção de futuro estava fortemente vinculada à ideia de ascensão por meio dos estudos.

Essa diferença entre as duas realidades evidencia não apenas desigualdades estruturais, mas também distintas concepções de educação. Enquanto a EJA tende a se aproximar da vida prática e do presente imediato de seus alunos, o Ensino Fundamental regular se orienta para o futuro e para a formação de trajetórias acadêmicas. Sob a ótica de Rüsen, pode-se afirmar que as duas experiências produzem formas distintas de consciência histórica: a primeira voltada à valorização da experiência vivida e da memória individual; a segunda, à projeção e à construção de expectativas temporais mais amplas.

Essas vivências contribuíram de modo decisivo para a minha formação como futura professora. Elas revelaram como o ensino de História pode assumir significados distintos a depender do contexto e do público, e como a docência exige sensibilidade para reconhecer e valorizar essas diferenças, sem hierarquizá-las. Cada ambiente, a seu modo, oferece oportunidades únicas para a construção de sentido histórico e para o fortalecimento da identidade dos alunos enquanto sujeitos do tempo.

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA NARRATIVA

A teoria da consciência histórica de Rüsen parte do pressuposto de que o ser humano é um ser narrativo: ele precisa contar e compreender histórias para situar-se no tempo. No ensino de História, essa dimensão narrativa assume papel pedagógico fundamental. Ensinar História é propor que o aluno reconstrua e interprete o passado, compreendendo os processos de mudança e continuidade que estruturam a vida em sociedade.

Durante o PIBID, as práticas observadas demonstraram que a narrativa histórica, quando valorizada, estimula o protagonismo dos alunos e favorece a aprendizagem significativa. Nas turmas de EJA, por exemplo, os estudantes traziam suas próprias histórias de vida, relacionando experiências de trabalho, de luta e de resistência com os conteúdos abordados. Essa troca tornou-se um espaço de reflexão coletiva sobre o tempo, permitindo que se reconhecessem como sujeitos históricos.

Rüsen (2001) afirma que a narrativa histórica cumpre uma função cognitiva, orientando o ser humano em sua experiência temporal. Ela permite compreender a complexidade do mundo, identificar valores e projetar ações. No contexto escolar, a narrativa se converte em instrumento de formação moral e intelectual, capaz de despertar a empatia e o senso crítico. Ao reconhecer o passado como uma construção interpretativa, o estudante desenvolve autonomia intelectual e ética, o que reforça o caráter formativo do ensino de História.

FORMAÇÃO DOCENTE, REFLEXÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

O processo de formação docente vivenciado no PIBID proporcionou um espaço privilegiado de autoformação. O bolsista, ao observar e atuar em diferentes contextos, desenvolve uma consciência crítica sobre o próprio papel profissional e sobre o impacto de sua atuação na vida dos estudantes.

Rüsen (2001) defende que o aprendizado histórico é, ao mesmo tempo, cognitivo e existencial. O professor aprende a ensinar quando reconhece que sua própria experiência é parte da história que ensina. A reflexão sobre a prática, portanto, torna-se uma dimensão essencial da formação docente. Ela permite compreender que a docência é também um exercício de interpretação da realidade e de compromisso com o outro.

Durante o desenvolvimento das atividades, tornou-se evidente que a docência exige não apenas domínio do conteúdo, mas sensibilidade para lidar com a diversidade humana. Na EJA, o professor precisa respeitar o ritmo de aprendizagem e valorizar as experiências de vida dos alunos. No Ensino Fundamental, deve estimular a curiosidade e ơ pensamento crítico. Em ambos os casos, a formação docente fundamentada na teoria de Rüsen contribui para que o professor perceba o ensino como prática de construção de sentido e não como mera transmissão de informações.

No contexto do PIBID, essa formação é singular: o contato direto e contínuo com os alunos, sem a formalidade da figura docente, possibilita ao pibidiano construir laços de confiança e diálogo mais profundos. Essa posição intermediária — entre o professor e o aluno — cria um espaço de observação e escuta atenta que favorece o entendimento dos impactos do ensino sobre os estudantes. O bolsista tem a oportunidade de perceber não apenas o aprendizado escolar, mas também os efeitos emocionais, sociais e identitários que a figura do professor exerce na vida dos alunos. Assim, o PIBID torna-se uma vivência formadora que ultrapassa o campo teórico e desperta no licenciando uma consciência empática e ética sobre o ato de ensinar.

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O PIBID mostrou-se um espaço de articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica tanto nos bolsistas quanto nos alunos. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o futuro professor passa a compreender o valor social da História e a importância de sua mediação na formação dos estudantes.

A partir da leitura de Rüsen, entende-se que a docência se constitui como uma forma de narrativa: o professor organiza o tempo e dá sentido à experiência coletiva. Nesse sentido, o PIBID funciona como um laboratório de experiências, onde o licenciando exercita a escuta, a empatia e a reflexão sobre os desafios do ensino.

Além disso, o contato com diferentes públicos — adultos trabalhadores na EJA e adolescentes do Ensino Fundamental — possibilita o desenvolvimento de um olhar sensível às

desigualdades e aos contextos culturais. O professor aprende que o ensino de História pode ser um instrumento de inclusão e de emancipação, ajudando os estudantes a reconhecerem-se como sujeitos ativos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências apresentadas neste trabalho demonstram que o ensino de História é uma prática de construção de sentido, que exige do professor sensibilidade, reflexão e compromisso ético. Sob a perspectiva de Rüsen, a consciência histórica não é apenas um conhecimento sobre o passado, mas uma forma de interpretar o tempo e agir sobre ele.

O PIBID revelou-se fundamental na formação docente, ao permitir que teoria e prática se encontrem no espaço escolar. A partir da experiência, foi possível compreender que a docência é também um processo de formação de si mesmo, em diálogo com o outro e com a comunidade. Ensinar História é, portanto, contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade.

Além disso, o papel do pibidiano como mediador é de grande relevância. Por não ocupar o lugar de autoridade do professor, ele consegue estabelecer uma comunicação mais espontânea com os estudantes, percebendo aspectos das relações escolares que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano docente. Essa posição intermediária permite ao bolsista compreender como as metodologias adotadas repercutem sobre os alunos, quais estratégias despertam maior engajamento e quais barreiras dificultam o aprendizado. Assim, o pibidiano pode colaborar diretamente com o professor na identificação de práticas mais eficazes, atuando como uma ponte entre as experiências dos alunos e as intenções pedagógicas do docente.

A teoria de Jörn Rüsen, ao enfatizar a dimensão narrativa e formativa da História, fornece subsídios essenciais para repensar a prática docente. Ela reforça a ideia de que a educação histórica tem o poder de ampliar horizontes e de fortalecer a identidade individual e coletiva. Assim, este trabalho reafirma a importância da formação docente comprometida com a reflexão, a empatia e a transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica - teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasil/Brasília: Editora da UNB, 2001.
RÜSEN, Jörn. **Historiar:** formas e funções da consciência histórica. Brasil/Petrópolis: Vozes, 2015.

ENSINO DE HISTÓRIA E AFETO: INVENÇÃO, SABER E IMAGINAÇÃO

REFLEXÕES ACERCA DAS METODOLOGIAS ATIVAS E SUA DIVERSIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Isabela Cavalcanti Ferreira Franco[1]
Mariana de Oliveira Amorim[2]

INTRODUÇÃO

A partir das relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, este trabalho dedica-se a trazer reflexões acerca dos impactos das metodologias ativas no ensino de história, mapeando a construção do conhecimento histórico escolar a partir de jogos, saberes e afeto. Logo, é possível pensar a sala de aula como um lugar de trocas de saberes, descobertas e pertencimento.

Ao pensar na escola ou qualquer outro ambiente de aprendizagem como lugar de fronteira (Monteiro; Penna, 2011), deve-se esperar que seja um lugar com diferenças, com sujeitos que possuem bagagens próprias e que isso influencia muito a forma como os saberes serão construídos naquele local, pois a forma de afetar-se e afetar o outro está diretamente ligada às experiências vividas naquele espaço e, principalmente, durante sua trajetória.

O presente trabalho também visa analisar e fomentar críticas construtivas sobre o ensino de história a partir de duas perspectivas: reflexão referente à prática de professores iniciantes e experientes que utilizam as metodologias ativas na sala de aula da educação básica, com alunos do ensino fundamental II e ensino médio; discutir os problemas atuais da educação em alguns lugares do território brasileiro, assim como as relações sócio-históricas dentro do ambiente escolar. Com isso, tem-se o intuito de analisar de que forma os alunos podem atuar de forma

[1] Discente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa: Ensino de história e afeto: Corpos marcados que ensinam e que aprendem história. Email: isabelacavalcantix@gmail.com.
[2] Docente do departamento de História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora do grupo de pesquisa Ensino de história e afeto: Corpos marcados que ensinam e que aprendem história. E-mail: mariana.amorim@unirio.br

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

mais ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem, através do viés do afeto, de uma sala de aula desemparedada, e que dialoga com os saberes históricos e a ludicidade. Desta forma, é possível pensar quais os impactos das metodologias ativas nesse momento de concepção de conteúdos e construção histórica. É preciso, no entanto, pensar que a partir de um ambiente acolhedor, os afetos positivos podem se fazer cada vez mais presentes e de diversas formas, dentro da relação professor-aluno e aluno-aluno, sendo necessário considerar o contexto histórico dos estudantes.

JOGOS, SABERES E AFETO

Os jogos fazem parte da realidade não apenas fora da sala de aula, mas também dentro dos ambientes de aprendizagem, como forma de promover o diálogo e a ludicidade. No ensino de História, existem diversas formas de mobilizar os jogos dentro do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, podendo ser de forma física ou online, de forma a avaliar um conteúdo ou introduzi-lo.

A inclusão de jogos em sala de aula tem um papel fundamental quando se trata do incentivo do buscar conhecimento e participação dos alunos. Utilizando de plataformas que geram pontuação através do esforço, pode-se criar um ambiente no qual o indivíduo sinta-se motivado a pontuar o máximo que conseguir, ou seja, acertar o máximo de questões possíveis. De outra forma, a colaboração entre os próprios alunos, com jogos de tabuleiro, por exemplo, move os alunos a compartilharem o conhecimento que possuem entre si. A plataforma do *Kahoot* funciona com essa proposta de pontuação. Dessa forma, a autora Fermiano (2005, p. 9) diz:

> Há uma tendência muito grande de utilização de jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, mas voltados à matemática. Penso o jogo como uma possibilidade de trabalho na área de História, atingindo alguns objetivos que lhe são inerentes: buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações, atentar-se às permanências e mudanças que ocorrem à sua volta, buscar coerência nas respostas considerando o que já ocorreu, antecipar ações, estabelecer estratégias [...] possibilita "considerar a relação entre tempo e espaço, como elementos presentes e indissociáveis na situação de jogo com outras atividades desenvolvidas pela criança".

A aplicabilidade dos jogos é factível tanto no segundo segmento do ensino fundamental como no ensino médio, sendo um recurso didático que leva em consideração o conhecimento prévio dos alunos, a fim de instigar a curiosidade e a vontade de saber. Segundo Mendonça (2018, p. 107), "a prática pedagógica, a partir dessa abordagem, requer a participação ativa do

aluno e exige do professor uma ação a favor da criação de um ambiente propício para essa participação".

Os jogos no ensino de História podem contribuir para o desenvolvimento de competências críticas, cognitivas e sociais, além de estimular o engajamento dos alunos durante as atividades propostas nas aulas. É importante, entretanto, atentar-se aos desafios e cuidados necessários em sua implementação, que diz respeito à seleção de jogos adequados, à mediação do professor, ao equilíbrio entre o entretenimento e aprendizado e a acessibilidade e recursos. Dessa forma, é importante que o conteúdo dos jogos esteja referenciado no currículo e nos objetivos pedagógicos, assim como o professor deve estar atento e orientar os alunos para que a experiência seja lúdica, mas não se limite apenas à diversão, tendo uma transformação através do aprendizado, que é o ponto principal.

É necessário que os jogos não apenas tenham o papel de entreter, mas também provocar reflexões sobre os temas abordados dentro do ensino de História. No que se refere ao uso dos jogos digitais, uma questão que, por vezes, pode inviabilizar o seu uso dentro de sala de aula é a acessibilidade, uma vez que nem todas as instituições de ensino possuem acesso à internet, bem como toda a estrutura necessária para que ocorra o seu pleno funcionamento.

De acordo com a autora Carla Beatriz (2013, p. 103):

> Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula.

Alguns exemplos de práticas pedagógicas nos jogos de História são: o RPG histórico, que é bem conhecido a partir do RPG[3] tradicional, no qual os alunos assumem o papel de participantes de revoltas, reis ou camponeses em contextos históricos específicos, como a Revolução Francesa ou Idade Média. A criação de linhas do tempo interativas permite jogos que desafiam os alunos a organizarem eventos históricos em ordem cronológica e fazem parte desse rol junto ao detetive histórico. Outro exemplo bastante conhecido nas escolas é a simulação de jogos históricos, também conhecido como júri simulado, em que os alunos são divididos em dois grandes grupos e só então sabem qual tema cada grupo defenderá, tendo que articular e mobilizar conteúdos históricos para embasar a sua defesa.

[3] *Role Playing Games.*

Por fim, os jogos no ensino de História permitem que os estudantes compreendam as relações de poder, os processos de transformação e a lógica de determinados períodos históricos. Se bem planejados, os jogos podem promover a autonomia, o protagonismo e o pensamento crítico dos estudantes, além de facilitar a relação entre o passado e o presente.

Com relação aos saberes no ensino de História, Flávia Eloisa Caimi (2015, p. 105) elenca três principais conjuntos de saberes a serem mobilizados na docência em História:

> 1) os saberes a ensinar, circunscritos na própria História, na historiografia, na epistemologia da História, dentre outros; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito, por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) os saberes do aprender, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico.

O ensino de História não se limita à transmissão de datas e fatos, mas busca desenvolver uma compreensão crítica e contextualizada do passado, relacionando-o com o presente. Para isso, são mobilizados diferentes tipos de saberes que contribuem para a formação dos alunos como cidadãos ativos e reflexivos.

Os saberes a ensinar, seriam aqueles que dizem respeito aos saberes que o professor deve ensinar em sala de aula. Independentemente da metodologia utilizada, a figura do educador ou mediador, deve agir mobilizando os saberes previstos nos currículos de História, sejam eles do Estado ou do Município, além das habilidades e competências viabilizadas através da BNCC.[4] Diferentemente, os saberes para ensinar, dizem respeito aos saberes pedagógicos necessários para a formação do professor, como aprender a fazer planejamento de aulas e toda a pedagogia envolvida no que se refere à preparação teórica e prática das aulas, assim como a escolha das metodologias a serem utilizadas.

Com relação aos saberes do aprender, eles dizem respeito aos saberes do aluno, de modo a provocar uma mobilização intelectual no estudante. Logo, o problema pedagógico do ensino de História é organizar os conhecimentos de modo a provocar a mobilização intelectual (Charlot, 2006) do aluno para que aprenda História. Uma das dificuldades dos alunos com a disciplina de História é a percepção de distanciamento em que, muitas vezes, acreditam que a História se restringe apenas ao passado e acabam perdendo o interesse.

Dessa forma, o autor Carretero (*apud* Caimi, 2015) oferece um panorama dos estudos internacionais sobre a formação do pensamento histórico, destacando alguns dos principais elementos, a saber: Compreensão dos conceitos históricos; Representação do tempo histórico;

[4] Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

Raciocínio histórico e elaboração de inferências; Análise de imagens como fontes para a investigação histórica; Construção de identidades e uso de narrativas históricas na escola.

O ensino de História requer a mobilização de diferentes saberes, como mostrado acima: os conceituais, procedimentais, atitudinais, docentes e curriculares. Esses saberes formam uma rede de conhecimentos e práticas que possibilitam ao aluno não só aprender sobre o passado, mas também desenvolver uma visão crítica sobre o presente. Os professores de História desempenham o papel de mediadores entre os alunos e o conhecimento histórico e, para isso, podem planejar estratégias de ensino inovadoras, usar metodologias ativas e promover o diálogo crítico, respeitando as vozes e memórias dos diferentes grupos sociais.

Os saberes conceituais referem-se às noções e conceitos fundamentais para a interpretação dos fatos históricos, e esses conceitos ajudam a compreender as relações de causa e consequência, as permanências e as rupturas na História. Já os saberes procedimentais dizem respeito ao "como fazer" no ensino de História. Eles envolvem as práticas de pesquisa e análise que permitem ao aluno e ao professor agir como "investigadores do passado". De todo modo, esses procedimentos aproximam os alunos da prática de historiadores, promovendo o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Com relação aos saberes atitudinais, estes estão relacionados à postura ética, às atitudes e aos valores que o ensino de História promove nos alunos. Esse tipo de saber contribui para a formação cidadã e o fortalecimento da consciência crítica dos alunos, preparando-os para atuar de forma ética na sociedade. Além dos saberes relacionados aos conteúdos de História, o professor também precisa dominar saberes pedagógicos e metodológicos. Tais saberes são fundamentais para que o ensino seja acessível, significativo e adequado à realidade dos alunos. Sendo assim, os saberes docentes fazem parte do "saber-fazer" do professor, que não se limita a transmitir conteúdos, mas envolve a criação de experiências de aprendizagem significativas.

Contudo, de acordo com Caimi (2015, p. 121), "os saberes que um professor precisa manejar em situações didático-pedagógicas extrapolam em muito as relações bilaterais entre o saber histórico escolar e o conhecimento que advém da ciência de referência". Sendo assim, é importante saber diferenciar o saber histórico escolar do saber histórico acadêmico, considerando-se a forma como o conhecimento histórico é produzido, sistematizado e transmitido nos ambientes escolar e acadêmico.

O afeto no ensino de História pode ser entendido como a conexão emocional e sensível que o aluno estabelece com o conteúdo histórico, com o professor e com os colegas de sala de aula. Essa conexão é crucial para que o aprendizado seja significativo e relevante para o

estudante. Quando o aluno se sente emocionalmente conectado com o tema estudado, ele se envolve de forma mais ativa e crítica. Dessa forma, o autor Espinosa (2007, p. 238) afirma que, "a todo momento, somos afetados e que, dependendo do tipo de encontro que experimentamos, oscilamos entre afetos alegres (que nos impulsionam) e tristes (que nos paralisam)".

A empatia histórica, conceito utilizado pela autora Isabel Barca (2022), permite que os alunos "se coloquem no lugar" dos sujeitos históricos, compreendendo suas motivações, dilemas e emoções. Isso contribui para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e justa da História, rompendo estereótipos e preconceitos. De tal forma, a consciência histórica envolve a capacidade de relacionar o passado com o presente, compreendendo as permanências e as rupturas. Assim, o afeto é essencial nesse processo, pois ajuda os alunos a perceberem como as Histórias de opressão, resistência e luta por direitos do passado influenciam o mundo atual.

O afeto permite que os alunos percebam que os sujeitos históricos eram pessoas comuns, com medos, desejos e desafios. Isso humaniza a História e aproxima o conteúdo da experiência dos estudantes. Muitos alunos se sentem inseguros em relação ao aprendizado da História, especialmente quando precisam decorar datas e fatos. O afeto cria um ambiente de acolhimento e respeito, em que o erro é visto como parte do aprendizado.

Assim, os alunos se sentem mais seguros para participar ativamente das aulas. O afeto no ensino de História é uma ferramenta pedagógica poderosa, pois quando o aluno se envolve emocionalmente com o conteúdo, ele não apenas aprende os fatos históricos, mas também desenvolve consciência crítica, empatia e uma visão mais humana do passado. Incorporar o afeto no ensino requer a criação de estratégias que incluam jogos, relatos de vida e práticas de escuta e acolhimento.

Porém, é importante ressaltar que os afetos podem ser positivos ou negativos, podendo o sujeito, sendo aluno ou professor, afetar ou afetar-se. Dessa forma, Amorim e Monteiro (2019, p. 34) afirmam:

> Quando essa relação entre professores e alunos não é estabelecida, as aulas não conseguem se conformar em espaços-tempos de produção de conexões significativas e possibilitar trocas sensíveis entre os sujeitos ali inseridos. Essa relação construída com os alunos, baseada nos afetos, é um ponto de apoio muito importante para professores em início de carreira. Pensar nessas questões durante a formação profissional e durante os primeiros anos de docência pode ajudar a criar possibilidades novas de interação, multiplicar as formas pelas quais professores e alunos possam se relacionar e desconstruir modelos que insistem em separar corpos e mentes.

É possível observar, desta forma, que as relações estabelecidas dentro de sala de aula são de suma importância para a construção do conhecimento histórico escolar dentro de sala de

aula, uma vez que as trocas são elemento principal para a produção de conexões significativas. Dessa forma, Amorim e Monteiro (2019, p. 36) afirmam:

> Vivemos em um mundo que compartilha modelos que muitas vezes nos paralisam, tornam-se obstáculos que nos fazem desistir de certos caminhos por não conseguir alcançar essas ideias e, respectivamente, aquilo que é esperado de nós. Tais modelos podem funcionar, a nosso ver, como orientações iniciais de um caminho que será construído apenas pela caminhada, pode se tornar potência ao invés de obstáculo, se esses passos nos levarem a experimentações que estão fora dessa previsibilidade supostamente controlada. Deixar-se afetar, provocar intencionalmente o afeto em outros, pode construir um caminho mais sensível, mais próximo dos desejos, da carne, dos ossos de alunos e professores que se reúnem todos os dias em sala de aula.

De tal modo, o afeto está presente em qualquer relação existente dentro do ambiente escolar, seja ela aluno-aluno ou professor-aluno, a questão é que quanto melhor for a qualidade destas relações, melhor será a qualidade das conexões dentro da sala de aula, assim como com a disciplina histórica escolar. Dessa forma:

> [...] muitos professores reagem de modo profundamente hostil à visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser. Nos círculos professorais, muitos indivíduos se queixam amargamente de que os alunos querem que as aulas sejam uma espécie de "terapia em grupo". Embora seja irrazoável da parte dos alunos ter a expectativa de que as aulas sejam sessões de terapia, é adequado terem a esperança de que o conhecimento recebido nesse contexto os enriqueça e os torne melhores (hooks, 1994, p. 32).

A autora expõe como, por vezes, os alunos querem apenas um espaço para se abrir, se encontrar, se escutar e falar, encontrando-o, muitas vezes, em sala de aula. Portanto, a escuta também é uma ferramenta poderosa para a criação de conexões, o que pode ser muito positivo dentro da área de História, uma vez que é possível articular passado e presente através dessas vivências.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Considerando as mudanças ocorridas nas últimas décadas, no que diz respeito às salas de aula da educação básica, aos professores e aos alunos das comunidades escolares, com relação à reflexão do uso de metodologias tradicionais de ensino, é possível mapear impactos positivos e negativos que passaram a fazer parte dentro e fora desses ambientes de aprendizagem. Ao mesmo tempo, vem ocorrendo mudanças sociais significativas no que tange à utilização de novas tecnologias, como o crescente uso da internet e da inteligência artificial, por exemplo. De acordo com Bittencourt (2011, p. 227):

> Os anos 80 foram anos de intensos debates sobre a renovação do ensino de História, nos quais igualmente ocorreram as questões acerca de seu método de ensino, em razão de sua caracterização como disciplina que exige apenas 'saber de cor' nomes e datas de fatos e personagens ilustres.

Essas mudanças estão relacionadas ao uso cada vez maior de tecnologias – ao longo desses anos –, e da facilidade de acesso a informações. Logo, é necessário e urgente a adaptação de novas realidades por parte da comunidade escolar, respeitando as particularidades de cada estudante. Segundo Bittencourt (2011, p. 229):

> [...] efetivamente, a partir dos anos 80, na fase de elaboração de reformulações curriculares, as críticas ao ensino de História voltaram-se contra uma "História tradicional", e pôde-se constatar a renovação de conteúdos e métodos por parte de muitos professores que enfrentaram, nas salas de aula, o desafio de trabalhar com alunos de diferentes condições sociais e culturais.

Logo, é possível analisar que a questão do ensino tradicional já vem sendo discutida há algum tempo, e devem ser consideradas as suas motivações. Ainda, de acordo com a autora:

> O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na História da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade (Bittencourt, 2011, p. 228).

Entretanto, apesar dos muitos problemas existentes e enfrentados dentro da educação básica, tanto no ensino público quanto no privado, focaremos no que diz respeito à questão de dar sentido à aprendizagem dos alunos dentro do ambiente formal de aprendizagem, mais especificamente no ensino de História. Dentro desse processo, é preciso refletir acerca das mudanças que estamos vivenciando em nossa sociedade no que se refere ao mundo digital. Para Bacich e Moran (2018, p. 16-17):

> É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem midiatizados pelas tecnologias. Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas.

Entre as diversas metodologias de ensino existentes, este trabalho abordará as metodologias ativas, uma vez que trazem uma proposta de inserir o aluno como protagonista em seu processo de aprendizagem dentro de um ensino menos individualizado, em que podem

ter diversos desdobramentos e áreas de possibilidades: como a sala de aula invertida[5], o design *thinking*[6], gamificação[7], a cultura *maker*[8], o aprendizado por problemas[9], o estudo de casos,[10] a aprendizagem por projetos[11], o ensino híbrido[12] etc.

Segundo Bacich e Moran (2017, p. 17),

> A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Proporcionar um ambiente de aprendizagem em que há oportunidade para todos os alunos de pensar e interagir com o material de estudo é essencial para promover uma educação transformadora. Essa é a importância das metodologias ativas. Dessa maneira, considerando que a realidade dos alunos é essencial nesse processo, as metodologias ativas podem fazer-se presentes no ensino de História, de forma que os alunos entendam os processos sociais vividos, devidamente contextualizados, e compreendam também que a História é um processo vivo, em constante mudança, do qual eles fazem parte, e não algo que ocorre à parte de suas vidas.

Para além de pensar em uma metodologia de ensino adequada para essas aulas, é preciso refletir sobre a forma como os conteúdos têm sido absorvidos pelos alunos. Atualmente, temos a disponibilidade de inteligências artificiais que podem dificultar o cotidiano tanto dos alunos quanto dos professores. Dessa forma, é preciso pensar em estratégias plausíveis para que o uso

---

[5] É uma abordagem educacional que inverte o modelo tradicional de ensino, no qual os alunos são introduzidos ao conteúdo de forma autônoma antes do encontro presencial (ou virtual) com o professor, usando materiais como vídeos, textos ou atividades online.

[6] Trata-se de um método centrado no ser humano para a resolução de problemas e a criação de soluções inovadoras. Essa metodologia combina empatia, criatividade e pensamento analítico para enfrentar desafios de forma colaborativa e interativa.

[7] É uma metodologia que aplica elementos e princípios de jogos em contextos não relacionados a jogos, com o objetivo de engajar, motivar e influenciar o comportamento das pessoas.

[8] É uma abordagem educacional e social que incentiva a prática do "faça você mesmo" e do "faça com os outros", promovendo a criatividade, o aprendizado prático e o desenvolvimento de habilidades por meio da experimentação, colaboração e do uso de tecnologias.

[9] Se refere a uma abordagem educacional que coloca os alunos no centro do processo de aprendizado, desafiando-os a resolver problemas do mundo real de forma colaborativa e interdisciplinar.

[10] Esta metodologia utiliza situações reais ou simuladas como base para a aprendizagem. Os alunos analisam, discutem e propõem soluções para problemas apresentados em um caso, promovendo o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas e práticas.

[11] É uma abordagem que organiza o ensino e a aprendizagem em torno de projetos reais e significativos. Nessa metodologia, os alunos trabalham em um projeto que parte de um desafio ou problema relevante, exigindo que eles explorem conhecimentos teóricos e práticos para criar uma solução.

[12] É um método educacional que combina o ensino presencial com o ensino *online*, integrando o uso da tecnologia ao aprendizado tradicional. Seu objetivo é oferecer uma experiência mais flexível, personalizada e eficaz, aproveitando os benefícios de ambos os formatos.

da inteligência artificial e de outros meios, que favoreçam o plágio e a facilitação indevida do conteúdo, não interfiram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e na formação do pensamento crítico.

Dessa maneira, ao pensar o ensino de História juntamente com as metodologias ativas, é possível mapear uma série de oportunidades, usando a internet ao seu favor, como incentivar os alunos a pesquisarem, usando imagens, promovendo pesquisas em grupos e seminários, além de oferecer oportunidades para que eles também levem conhecimentos para dentro da sala de aula. Não apenas isso, mas também instigar a sua curiosidade, de forma que queiram buscar mais sobre assuntos históricos que, muitas vezes, estão presentes em situações cotidianas.

É preciso considerar que papel das metodologias ativas é fazer com que o professor seja um mediador do conhecimento, ou seja, que o planejamento seja apresentado aos alunos, que o mapeamento do que deve ser feito seja mostrado e que, a partir disso, ocorram trocas, explorando o conceito de fronteira, na perspectiva de Monteiro e Penna (2011), fazendo com que os alunos troquem entre si, troquem com o professor, através de conversas, debates etc.

Entre os diversos meios possíveis e disponíveis para a utilização das metodologias ativas em sala de aula, o uso de imagens como fonte é interessante, considerando a interação aluno-aluno existente. Dessa forma, é importante desmistificar a ideia de que as metodologias ativas são apenas de facilitadores digitais do conhecimento, quando na verdade podem ser utilizados tanto meios físicos como online.

Ao relacionar as metodologias ativas com o ensino de História, é preciso pensar que elas promovem a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico de diversas formas, a partir de planejamentos pedagógicos que coloquem o aluno como centro da aprendizagem, ou seja, podem ser atividades ou avaliações que promovam o conhecimento entre pares sem a figura do professor como o centro da sala de aula. Isso é importante, pois, muitas vezes, são trabalhadas as habilidades socioemocionais, e essa abordagem é interessante, pois dialoga com uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora.

Dentre os diversos tipos de metodologias ativas, as mais utilizadas são: a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação. De acordo com Pascon e Peres (2023, p. 47):

> A necessidade de trazer a prática, baseada em cenários reais, para “dentro” da sala de aula é um constante desafio aos docentes e gestores educacionais. Neste contexto, a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) ou Project Based Learning (PjBL), mostra-se bastante eficaz, pois permite o desenvolvimento autoral dos estudantes na construção de soluções para os problemas apresentados.

A sala de aula invertida e a gamificação podem ser usadas de forma simultânea, uma vez que antes da aula, os alunos podem assistir a um documentário ou a uma videoaula sobre um período histórico, e durante a aula, podem analisar fontes históricas, simular debates históricos ou discutir interpretações de eventos através de jogos. É importante ressaltar que o fato de deixar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem não tira a importância do professor em sala de aula, pois ele passa a ser mediador do conhecimento e sujeito essencial para o funcionamento desse tipo de metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Circe Bittencourt (2011) é bastante pontual ao alegar as mudanças ocorridas dentro dos ambientes de aprendizagem, movimento que ocorreu por volta da década de 1980, levando os educadores a olhar para a sua própria didática e método de ensino, na tentativa de fugir de um ensino tradicional baseado na memorização. Logo, isso se articula com o intuito do presente trabalho, no sentido de apresentar as metodologias ativas, embasando o seu uso através das tecnologias educacionais, que tem sido cada vez mais utilizadas dentro das salas de aula das escolas do ensino básico.

Dessa forma, é importante ressaltar que as metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a gamificação, são propostas que colocam o aluno como protagonista, promovendo uma aprendizagem mais significativa e crítica. Elas permitem que os alunos vejam a História como um processo vivo e contextualizado, incentivando o pensamento crítico e a autonomia. A utilização de recursos didáticos, tanto físicos quanto digitais, podem ajudar a motivar os estudantes, mesmo diante dos desafios da era digital e do uso de inteligências artificiais. Por fim, é interessante que os professores conheçam as tecnologias existentes, visando uma educação mais inclusiva e transformadora, que motive os alunos a buscar conhecimento e a se preparar para o futuro.

De certa forma, as tecnologias educacionais, como slides, projetores e plataformas digitais, facilitam a aprendizagem, incentivando a autonomia dos alunos. Como pontuado anteriormente, as metodologias ativas, como o ensino híbrido, promovem a colaboração e a resolução de problemas que são fundamentais no ensino de História.

É possível compreender que a pandemia de COVID-19 acentuou a necessidade de adaptar o ensino às novas tecnologias, promovendo aulas remotas e híbridas. Dessa forma, professores e alunos enfrentaram desafios emocionais e de concentração, mas a utilização de

jogos e memes nas aulas de História tem mostrado benefícios na motivação e engajamento dos estudantes. Em conclusão, o investimento em tecnologias educacionais e a formação contínua dos professores são essenciais para acompanhar as mudanças do século XXI, garantindo uma educação de qualidade e adaptada às novas realidades.

É interessante pontuar que os jogos desempenham um papel fundamental tanto fora quanto dentro da sala de aula, especialmente no ensino de História, pois promovem o diálogo e a ludicidade. Eles podem ser utilizados para introduzir ou avaliar conteúdos, seja de forma física ou online.

A implementação de jogos no ensino de História precisa ser cuidadosa, garantindo que eles sejam adequados, equilibrando o entretenimento e o aprendizado, e que estejam alinhados aos objetivos pedagógicos. Assim, os jogos digitais também enfrentam desafios como a acessibilidade e a disponibilidade de infraestrutura adequada. Práticas como RPGs históricos, linhas do tempo interativas e simulações de júris históricos incentivam os alunos a vivenciar contextos históricos e a desenvolver uma compreensão crítica do passado. A metodologia ativa nos jogos permite que os alunos façam conexões significativas entre o passado e o presente, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico.

Além disso, o ensino de História mobiliza diversos saberes – como saberes conceituais, procedimentais, atitudinais, docentes e curriculares – que contribuem para uma compreensão crítica do passado. É importante pontuar que o afeto no ensino de História é crucial, pois promove uma conexão com o conteúdo, criando um ambiente acolhedor e significativo de aprendizagem. Por fim, o afeto também é uma ferramenta importante na construção de relações positivas entre alunos e professores, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e facilitando a formação de conexões significativas no contexto histórico.

Dessa forma, o objetivo principal do trabalho foi articular a influência das metodologias ativas com a área de ensino de História, a partir de materiais didáticos já existentes, que fossem disponíveis ao público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Mariana de Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira 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. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/amorim-monteiro.html.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios e Fronteiras**, [*S. l.*], v. 14, n. 2, p. 38–62, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1159.
BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.
BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/152562.
BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, *[S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853.
CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt.
ESPINOSA, Bento de. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
FERMIANO, Maria Aparecida Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? **História Hoje: Revista Eletrônica de História**. v. 3, n. 7, jul. 2005. Disponível em: https://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=7.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
GARDNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. In: ILLERIS, Knud (Org). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 127-137.
hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a história na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 101-117.
MENDONÇA, Helena Andrade. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080.
PASCON, Daniela Miori; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Aprendizagem baseada em projetos. In: MELARAGNO, Ana Lygia Pires; FONSECA, Andréa Silva; ASSONI, Maria Aurélia da Silveira; MANDELBAUM, Maria Helena S. (Org.). **Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: Editora ABen; 2023. p. 47-53.

POR UMA PEDAGOGIA DO DESAMPARO: A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DE COLAPSOS CONTROLADOS

Lucas F. R Silva[1]
Jean Carlos Moreno[2]

INTRODUÇÃO

A educação do Estado de São Paulo tem apresentado desafios para o ensino tendo em vista a política governamental levada a cabo por Tarcísio de Freitas e seu secretário da educação, Renato Feder. A obsessão por mensurar resultados transformou salas de aula em laboratórios de desempenho. Avaliações como a Prova Paulista[3] ou o PISA globalmente reduzem o processo educativo a gráficos comparáveis, como se pensar historicamente pudesse ser traduzido em números. Métricas pressupõem consensos, mas a História é feita de disputas. Como quantificar o impacto de um debate sobre a ditadura militar a partir dos relatos de familiares de desaparecidos?

Além disso, o foco em "competências socioemocionais" e "resolução de problemas" forma indivíduos adaptáveis ao mercado, não sujeitos capazes de questionar o sistema, propor e encaminhar soluções. Um projeto sobre sustentabilidade, que termina em "eco-empreendedorismo" ou em "jardinagem", repete a lógica consumista que deveria criticar. Plataformas digitais, sob o véu da inovação, monitoram cada clique do educando, transformando "autonomia" em vigilância. A liberdade é simulada; o controle, real. Trata-se de um *fast-food* pedagógico, no qual você "escolhe" seu cardápio (Biesta, 2017).

Diante desses dilemas, propomos uma concepção de educação fundamentada em

[1] Mestrando ProfHistória – Universidade Estadual de Maringá (UEM).
[2] Docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: jcmoreno@uem.br.
[3] A Prova Paulista faz parte da política de metrificação da educação no Estado. Os resultados obtidos pelas escolas nessa avaliação geram um ranking estadual, classificando as escolas em "piores" e "melhores".

posicionamento ético que chamaremos de *pedagogia do desamparo*, em contraponto a uma educação do amparo — que seria, respectivamente, a ideia de abertura e indeterminação em contraposição a modelos que buscam controle e estabilidade —, e da *educação do impossível*, em contraponto à *educação do possível*. Como Safatle (2015, p. 35-36) escreve que é preciso:

> Nos lembrar que impossível é apenas o regime de existência do que não poderia se apresentar no interior da situação em que estamos, embora não deixe de produzir efeitos como qualquer outra coisa existente. O impossível é o lugar para onde não cansamos de andar, mais de uma vez, quando queremos mudar a situação. Tudo o que realmente amamos foi um dia impossível.

O "belo risco", como diria Biesta (2027), do processo educativo é reconhecer suas contradições e considerar a abertura ao inédito como potencial criador de sujeitos críticos e emancipados. Como afirma Biesta (2017), em *El Bello Riesgo de Educar*, inicialmente, é importante estabelecer que a educação é composta por três dimensões: qualificação (o conteúdo e temas aprendidos), socialização (a interação entre os sujeitos) e subjetivação (processo pelo qual uma pessoa se torna um sujeito no mundo). A partir disso, é possível desvelar o entendimento sobre a concepção de ensino que nos parece mais assertiva para tratar do problema da subjetivação. Para Biesta (2017), essa dimensão seria a construção de um indivíduo singular, capaz de agir e ser afetado pela ação do outro. A escolha justifica-se por acreditar que é nesse espaço da subjetivação que se encontra o elemento mais potente da educação histórica, algo que vai além da qualificação e como o título apresenta seus riscos.

> El riesgo existe porque la educación no es uma interacción entre robots, sino un encuentro entre seres humanos. El riesgo existe porque no se puede ver a los alunos como objetos para ser moldeados o disciplinados, sino como sujetos de acción y responsabilidade [...] si eliminamos el riesgo de la educación, existe uma probabilidade real de que eliminemos por completo a educación (Biesta, 2017, p. 23).

A subjetivação, como Biesta (2017) propõe, só se realiza quando a educação renuncia à ilusão de controle. É nesse espaço desestabilizador, em que educando e educador se reconhecem mutuamente como sujeitos incompletos, que a educação cumpre seu papel radical: não domesticar, mas emancipar. A subjetivação proposta aqui está profundamente ligada ao que Paulo Freire (2022) denominou de "conscientização", processo pelo qual os oprimidos se libertam de sua condição de sujeição por meio de uma práxis dialógica, mediados pelo mundo. Ambos os autores reconhecem que a educação, para ser emancipatória, precisa transcender a mera transmissão de conteúdos e tornar-se um espaço de confronto ético, em que educadores e educandos se reconhecem também como sujeitos políticos. Em outras palavras, a subjetivação é o momento em que o indivíduo, ao romper com estruturas de dominação abraça o desamparo

criativo, assumindo-se como agente transformador, comprometido não apenas com a crítica ao mundo, mas com sua reinvenção da vida social.

Como esse processo pode ocorrer no campo do ensino de História? Promover a subjetivação na educação histórica passa pelo confronto de narrativas hegemônicas por meio de fontes marginalizadas ou um convite a pensar a partir das margens. Por exemplo, em vez de fazer uma pergunta simplista como "Quem descobriu o Brasil em 1500?", seria mais potente questionar: "Como os diferentes grupos humanos vivenciaram o encontro dessas diferentes culturas?". A segunda pergunta introduz a tensão da multiplicidade de temporalidades envolvidas nesse acontecimento, desafiando o discurso hegemônico internalizado por educandos e educadores. Esse tensionamento permite romper estruturas históricas fixas, abrindo espaço para o desamparo epistêmico, ou seja, um desconforto gerado por perguntas sem respostas prontas que, por sua vez, possibilita novas conexões críticas.

Essa abertura, no entanto, traz desafios epistemológicos, já que questiona noções estáveis de verdade histórica e exige do educador um papel próximo ao de um maestro: conduzir os educandos sem anular sua criatividade, sustentando o rigor metodológico como quem garante a estrutura de uma peça de teatro, mas não controla os improvisos dos atores. Tal qual um diretor que estabelece regras para o jogo cênico — cenários, roteiros, tempos —, o educador cria espaços de investigação em que fontes contraditórias entram em atrito, mas evita sufocar a autonomia crítica com respostas prontas.

A História é menos uma recuperação do passado e mais um espaço em que se disputam significados. O rigor, nesse sentido, não está na neutralidade, mas na honestidade intelectual de revelar quem seleciona, como escreve e para que fins. Na sala de aula, isso exige do educador tanto domínio metodológico quanto coragem para desmontar monumentos.[4]

O desafio é equilibrar o rigor na análise de documentos (exigindo fontes primárias, contextualização) com a coragem de abrir brechas para o imprevisível, como quando os educandos, ao debaterem o "descobrimento" da América, descobrem que a mesma expressão pode significar "invasão" ou "encontro", dependendo de quem narra. Aqui, a pedagogia assume sua dimensão política: não se trata de escolher entre caos e ordem, mas de reconhecer que a verdade histórica é um campo de batalha (Koselleck, 2006) e o educador, um condutor que segura a lanterna, mas não dita o caminho. Como discutiremos adiante, ao retomar o problema da indeterminação, investigaremos as armadilhas dessa abordagem e sua aplicação.

[4] Jacques Le Goff argumenta que todo documento histórico é, simultaneamente, um monumento, pois carrega as marcas do poder que o produziu e o conservou. A tarefa do historiador, portanto, não é tratar documentos como "janelas neutras" para o passado, mas como artefatos a serem desconstruídos.

A subjetivação ou a conscientização não são garantias para o processo educativo, justamente porque emergem de nossa condição de incompletude e da excepcionalidade das experiências. Como afirma Biesta (2017), a educação é um "belo risco" precisamente porque não controlamos seus efeitos, pois exige coragem para habitar o incerto. "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (Freire, 2022, p. 81).

Não se trata, porém, de transformar o ato de educar em psicologismo ou de negar a cientificidade da História. A *pedagogia do desamparo* — como a concebemos — não recai em subjetivismos individualizantes, pois sua aposta está justamente na materialidade dos conflitos históricos, sejam eles epistêmicos, sociais ou políticos. O que propomos é confrontar o relativismo com rigor metodológico, entendendo que a indeterminação do sujeito (Biesta, 2017) não implica um "vale-tudo", mas um compromisso ético com a escuta do outro (Freire, 2022).

Se a *pedagogia do oprimido* freireana (2022) nos ensina que toda educação é ato político e Koselleck (2006) revela que o passado é um campo de batalha de expectativas frustradas, Safatle (2016) e Biesta (2017) oferecem as ferramentas para transformar a sala de aula em laboratório do desamparo, em que a História não é ensinada de maneira estática, mas desmontada e reescrita a partir do risco de pensar, fazendo novas conexões.

POR UMA PEDAGOGIA DO DESAMPARO: SUJEITOS QUE SE CHOCAM.

A obra *Fonte* de Marcel Duchamp, de 1917, não foi um mero escândalo, mas uma tática de desorientação. Ao deslocar um urinol para uma galeria, ele não só "revolucionou a arte", expôs, em ato, que toda norma é arbitrária e toda exceção, um convite a rasgá-la. O desabamento das estruturas é sobre a potência do desequilíbrio: quando as coordenadas do conhecido falham, o pensamento é forçado a inventar novos mapas. Na educação, isso se traduz em aulas que trocam a segurança das narrativas hegemônicas pelo risco de desmontá-las. Um educador, ao substituir a narrativa tradicional da colonização promovida pelos bandeirantes por documentos de indígenas escravizados, está devolvendo ao passado sua complexidade roubada. Permitir que a desorientação diante das fontes (cartas apagadas e relatos censurados) desative a ilusão de um sentido único. Como Duchamp, que fez do urinol um espelho das contradições da arte, o educador faz da sala de aula um laboratório de colapsos controlados, onde o inédito não é descoberto, mas emergência, um *vir-a-ser* que só existe porque o chão rachou.

Como Hobsbawm (2013) alerta, inovações sociais radicais só surgem quando as estruturas tradicionais se rompem sob o peso de mudanças drásticas. Esse desamparo estrutural, longe de ser um vazio estéril, é o laboratório onde o novo é forjado. Na educação, isso implica abandonar a ilusão de "restaurar" certezas perdidas e, em vez disso, ensinar a navegar nas tempestades da História.

> A dificuldade dos historiadores e antropólogos é que todos os casos registrados ou observados de tal legitimação primitiva de grandes inovações sociais ocorrem, quase por definição, quando sociedades tradicionais são lançadas em um contexto de mudança social mais ou menos drástica, ou seja, quando a rígida estrutura normativa do passado é tensionada até o ponto de ruptura e pode ser então incapaz de funcionar "adequadamente" (Hobsbawm, 2006, p. 27-28).

A tensão apontada por Hobsbawm – o colapso das estruturas normativas diante de mudanças drásticas – não é apenas um fenômeno social, mas um evento temporal que desloca a relação entre experiência e expectativa, como destaca Koselleck (2006). O que está em jogo aqui é a ruptura do horizonte de expectativa, ou seja, o futuro deixa de ser uma projeção do passado e se torna um campo de possibilidades inéditas.

> Só pode surpreender aquilo que não é esperado. Então, estamos diante de uma nova experiência. Romper o horizonte de expectativa cria, pois, uma experiência nova. O ganho de experiência ultrapassa então a limitação do futuro possível, tal como pressuposta pela experiência anterior. Assim, a superação temporal das expectativas organiza nossas duas dimensões de uma maneira nova (Koselleck, 2006, p. 313).

É nesse desabamento das certezas, em que o já conhecido não basta para decifrar o real, que Safatle (2016, p. 55) situa o desamparo como portal ético.

> Na verdade, trata-se aqui de seguir outra via e compreender o desamparo como condição para o desenvolvimento de certa forma de coragem afirmativa diante da violência provocada pela natureza despossessiva das relações intersubjetivas e pela irredutibilidade da contingência como forma fundamental do acontecimento. Pois, se estar desamparado é estar diante de situações que não podem ser lidas como atualizações de nossos possíveis, situações dessa natureza podem tanto produzir o colapso da capacidade de reação e a paralisia quanto o engajamento diante da transfiguração dos impossíveis em possíveis através do abandono da fixação à situação anterior.

O desamparo como afeto político, portanto, não é um "acidente" na história, mas seu mecanismo de reinvenção. A mesma desintegração que paralisa alguns é a que liberta outros para engajar-se no inesperado. Na educação, isso se traduz em aulas em que documentos censurados ou narrativas apagadas cumprem o papel de agentes do desequilíbrio, desarmando a ilusão de continuidade e desafiando os educandos a habitarem as brechas entre o que foi e o que ainda pode ser.

Ao contrário da visão que reduz os afetos à esfera privada, o "circuito dos afetos" (Safatle, 2016) pode nos ajudar a decifrar impasses sociopolíticos. Afetos não são meros "fantasmas subjetivos", mas forças coletivas que moldam corpos, relações de poder e modos de conhecimento. Na sala de aula, educadores e educandos são permanentemente afetados por discursos, silêncios históricos e presenças — e é nesse campo de afecções mútuas que se constrói (ou se bloqueia) a potência crítica. Biesta (2017), com influência em Hannah Arendt, refuta a noção de empatia como fusão identitária ("ver pelos olhos do outro"). Em seu lugar, propõe a "visita ao outro": um gesto ético que reconhece a irredutibilidade da alteridade. No ensino de História, isso implica abandonar a ilusão de reviver o passado para criar encontros com vestígios que nos interrogam a partir de sua estranheza radical. Fontes censuradas ou narrativas apagadas não "falam por si", mas exigem uma resposta à sua ininteligibilidade — resposta sempre mediada pelos afetos do presente.

> A meu ver, o principal problema com a empatia é que ela pressupõe que podemos simplesmente (e confortavelmente) tomar a posição do outro, negando com isso tanto o caráter situacional de nosso próprio ver e pensar como o do outro. Visitar *não* é, portanto, ver pelos olhos de outra pessoa, mas ver *com nossos próprios olhos* a partir de uma posição que *não* é a nossa – ou, para ser mais preciso, numa história muito diferente da nossa (Biesta, 2017, posição 1.494).

A subjetivação para Biesta (2017) é intrinsecamente incontrolável: ninguém pode antever como os educandos serão afetados por um documento ou pelo vazio de um arquivo. Esse desamparo epistêmico, longe de ser um defeito, é o núcleo ético da educação, pois impede a domesticação do outro e exige do educador responsabilidade sem controle. Para Freire (2022), educar é ato político, não por doutrinação, mas porque revela o mundo como campo de conflito. O educador de História que expõe a violência dos bandeirantes ou a resistência indígena assume um compromisso ético: desnuda a neutralidade do conhecimento e explicita sua posição no mundo. Isso gera desamparo cognitivo (a certeza racha), mas é nesse espaço que os educandos refazem suas perguntas.

Safatle (2016, p. 52) resgata a noção freudiana de desamparo (*Hilflosigkeit*) como afeto político central que tem como sentido original "estar em uma condição sem ajuda possível". Talvez seja por isso que essa condição tente ser explicada a partir da experiência do bebê — dependente dos pais — que revela nossa vulnerabilidade constitutiva; na vida social esse desamparo se repete quando estruturas se rompem (normas, narrativas, expectativas). Paralisia e coragem são faces da mesma moeda: o colapso do conhecido pode levar ao pânico ou à reinvenção do possível. Na educação histórica, fontes que desorientam reencenam esse

desamparo primordial, colocando o educando diante de uma escolha: repetir o estabelecido ou transfigurar o impossível (Safatle, 2016).

O circuito dos afetos, a visita biestiana ao outro, a educação como ato político em Freire (2022) e o desamparo de Safatle (2016) convergem em um ponto: a educação histórica como prática de desestabilização responsável. Se o passado só nos afeta porque é outro irredutível, e se esse encontro gera inevitável desamparo, cabe ao educador orquestrar colapsos controlados que transformem o caos em pergunta pedagógica política. Isso exige sustentar a tensão entre risco, denúncia e acolhimento da vulnerabilidade, sem oferecer mapas prontos, mas ferramentas para navegar em águas profundas. Pois, como ensina Freire (2022), não há pedagogia sem política: só na brecha das certezas desmoronadas nasce o sujeito ético que ousa refazer o mundo.

> Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar com a verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 2022, p. 96).

Nesse sentido, o educador não pode — nem deve — apagar sua posição no mundo para ensinar. O ato educativo é inescapavelmente político: exige compromisso ético com a realidade concreta e com os sujeitos históricos que a habitam. Uma aula de História responsável, portanto, assume escolhas pedagógicas de forma explícita, recusando a falsa neutralidade. Ela não se limita a expor fatos, mas denuncia os silêncios das narrativas hegemônicas e anuncia possibilidades de leitura crítica, sempre justificando seus porquês. Sendo assim, o educador assume publicamente seu posicionamento ético-político diante do mundo e do outro. Esse gesto, contudo, não se reduz a escolhas político-partidárias, mas expressa um compromisso radical (Biesta, 2017) com a existência nas contradições: navegar em águas turbulentas, sustentando o desamparo como condição para forjar um mundo plural. Aqui, o respeito à diferença transforma-se em prática concreta, não como ideal abstrato, mas como escuta ativa das vozes que interrompem nossas certezas.

Se o desamparo se revela, assim, o solo ético onde se forja a responsabilidade histórica — espaço de risco, escuta radical e reinvenção do possível —, ele exige um projeto educativo que transcenda as lógicas instrumentais herdadas do Iluminismo. É aqui que a crítica à noção de "aprendizagem" se torna urgente. Como alerta Biesta (2017), em *Educação para Além da Aprendizagem*, reduzir a educação à aquisição de habilidades ou conteúdos é aprisioná-la em uma lógica neoliberal de desempenho, esvaziando seu potencial humano: o de interrogar como existimos no mundo com os outros. A educação histórica significativa, portanto, não se mede

pelo que se “aprende” sobre o passado, mas pelo modo como o desamparo diante das fissuras da história nos convoca a um reposicionamento ético. É essa educação humana, centrada na subjetivação, não na domesticação, que precisamos confrontar, desmontando os pilares da tradição humanista que ainda nos assombram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BIESTA, Gert. **Educação para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Edição Kindle.

BIESTA, Gert. **El bello riesgo de educar**: Cada acto educativo és singular y abierto a lo imprevisto. Madrid: Ediciones SM, 2017. Edição Kindle.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al*. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

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

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BAÚ DA MARIA CORREA: TESTAMENTOS E INVENTÁRIOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA[1]

Isis Pimentel de Castro[2]
Gabrielle Soares de Freitas[3]
Júlia Benício Vieira[4]

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma experiência didática, que utiliza fontes notariais da vida de uma mulher africana livre, para abordar o tema da escravidão na segunda série da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do Campus Nova Suíça do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Essa iniciativa é parte do projeto de pesquisa "Heranças Insurgentes", coordenado pelas professoras Isis Pimentel de Castro e Maria Eliza de Campos Souza, ambas do Departamento de História da instituição, com o auxílio da bolsista FAPEMIG, Fernanda Cristiane Monteiro. Para sua execução, a iniciativa contou com a parceria com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). São elas: Gabrielle de Freitas, Julia Vieira, Athos Morais, Daniela Ferreira, Maria Clara Cruz, Luiz Pereira, Luísa Rienda e Luana Aguilar.[5] A proposta pedagógica mobilizou testamentos e inventários como formas de escritas autobiográficas com o intuito de construir uma história plural, antirracista e sensível à agência dos sujeitos subalternizados em um contexto escravista.

Para tanto, usamos o processo – coletado e disponibilizado pela Prof.ª Maria Eliza de Campos Souza – movido contra Maria Correa, mulher preta forra da Costa da Mina que viveu

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da FAPEMIG e do PIBID/UFMG.
[2] Doutora. CEFET-MG. Email: isiscastro@cefetmg.br
[3] Graduanda. UFMG. Email: gabriellesoaresdefreitas64@gmail.com
[4] Graduanda. UFMG. Email: jbenicio.ufmg@gmail.com
[5] Os professores Ana Paula Caldeira, Miriam Hermeto e Pablo Oliveira coordenaram a área de História do PIBID da UFMG, entre 2024 e 2026. A equipe de bolsistas residentes no CEFET-MG esteve sob supervisão da Prof.ª Isis Castro. Todos os estudantes participaram da construção da sequência didática apresentada neste trabalho.

em Minas Gerais no século XVIII. A análise desse conjunto de documentos permitiu explorar temas centrais para o Ensino de História: os riscos à liberdade dos indivíduos forros, a condição socioeconômica da população negra livre, os limites impostos à autonomia das mulheres negras, as formas de resistência jurídica e a vida cotidiana dessa população a partir de seus vestígios materiais.

BIOGRAFIAS E ENSINO DA ESCRAVIDÃO: PARA ALÉM DOS NÚMEROS

Na história da escravidão, números e estatísticas são importantes, mas nem sempre gráficos e tabelas são suficientes para envolver os estudantes no tema da aula. Sem um olhar atento, esses dados podem diluir a experiência individual, apagando o drama, a resistência e a humanidade de quem foi escravizado. Por isso, o uso de biografias constitui uma estratégia pedagógica importante, pois permite que o professor envolva os estudantes ao aproximá-los das experiências concretas de pessoas do passado. Como destaca Maria da Glória de Oliveira (2022), a biografia surge como recurso valioso no Ensino de História, não apenas para didatizar o conhecimento, mas para expandir as formas de pensar historicamente, reconhecendo a agência individual de sujeitos esquecidos ou silenciados. Essa abordagem alinha-se à "virada biográfica" na historiografia do tema, que resgata sujeitos subalternos contra narrativas macroestruturais (Loriga, 2011). Ao destacar as vivências, com nomes, escolhas, afetos e formas de resistência, abre-se espaço para um ensino mais sensível e engajado.

A promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino da História e da cultura afro-brasileiras nas escolas da educação básica, e a Lei 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas indígenas, foram avanços importantes, assim como a recente publicação da Lei 14.986/2024, que também tornou obrigatória a inclusão de experiências e perspectivas femininas nos currículos do ensino fundamental e médio. No entanto, esses temas ainda surgem como fragmentos desconexos, como apêndices aos conteúdos tradicionais da história, como no caso da história das mulheres ou da história do continente africano.

No caso do ensino da história e da cultura afro-brasileira, a historiadora Verena Alberti (2013) alerta para o risco de que seja tratado de forma isolada da história nacional. Uma alternativa para superar essa sensação de improviso e evitar a reprodução de estereótipos é investir em uma diversidade de fontes que valorizem as experiências históricas dos sujeitos. Conforme destaca a historiadora:

> São muitas as possibilidades de abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula [...]: voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências à história "nacional" evitando a criação de um "nicho de ensino afro-brasileiro" e fazer uso de fontes efetivas e expressivas (Alberti, 2013, p. 53).

No entanto, contar essas histórias enfrenta desafios significativos: a escassez de fontes escritas por pessoas escravizadas, especialmente mulheres; e a dificuldade de perceber a agência dos sujeitos a partir dos registros oficiais, que geralmente são produzidos por terceiros ou pelo sistema colonial. Nesse contexto, o projeto Heranças Insurgentes propõe o uso de fontes cartorárias — como testamentos e inventários — como caminhos para acessar a vida e a resistência de mulheres negras durante o período escravista, integrando, assim, as discussões trazidas por essas fontes aos eixos temáticos do novo currículo de História do CEFET-MG. Reformulado entre 2019 e 2021, esse currículo tem os marcadores sociais de gênero, raça e trabalho como seus alicerces. O novo currículo busca oferecer aos estudantes da EPTNM ferramentas para ler criticamente o passado e refletir sobre as desigualdades estruturais que os atravessam no presente.

Nesse sentido, com o novo currículo, projetos de ensino como "Baquaqua: protagonista da liberdade", "Quarto de despejo: a literatura de Carolina Maria de Jesus" e "Lutas pela liberdade e resistências contra o sistema escravista" já exploravam fontes biográficas como forma de aproximar os estudantes das experiências de sujeitos historicamente marginalizados. Como detalham Castro e Junqueira (2023), o projeto pioneiro foi "Baquaqua: protagonista da liberdade" – implementado de forma intercampi no CEFET-MG, que utilizou a única autobiografia de um indivíduo escravizado que passou pelo Brasil (Mahommah Gardo Baquaqua) – com o objetivo de potencializar o diálogo transdisciplinar no Ensino de História e dar protagonismo e textura às histórias de resistência e à vida das pessoas escravizadas. O projeto de pesquisa Heranças Insurgentes avançou nesse caminho ao propor atividades didáticas baseadas em fontes cartoriais, como forma de reconstituir trajetórias de mulheres negras invisibilizadas e abrir espaço para o ensino da História a partir de seus rastros.

TESTAMENTOS E INVENTÁRIOS COMO AUTOBIOGRAFIAS: O CASO DE MARIA CORREA

A trajetória de Maria Correa, uma mulher preta forra originária da Costa da Mina que viveu em Minas Gerais no século XVIII, oferece um prisma fundamental para a compreensão

da resistência e da vida cotidiana das mulheres negras na sociedade colonial. Em 1789, residente em um rancho simples no largo de Santa Ana, no Arraial de José Corrêa, termo de Sabará, Maria Correa foi alvo de uma denúncia perante o Juizado de Órfãos. Gonçalo José Correa de Miranda, que aparentemente havia sido seu companheiro, alegou que ela apresentava "falta do juízo", o que, na prática colonial, significava uma ameaça à sua autonomia jurídica e a seus bens (Souza, 2017). A denúncia deflagrou um processo de curatela e inventário que visava declará-la legalmente incapaz, nomear um curador para administrar seus bens e iniciar o inventário sumário de suas posses, prática comum para indivíduos considerados "incapazes" na época. O inventário de Maria Correa totalizou a quantia de 213$792 mil réis. Dentre os bens arrolados, destacavam-se várias peças de ouro, ouro em pó, ferramentas diversas, vestimentas de seu uso — incluindo itens de seda —, tachos de cobre e a posse de três pessoas escravizadas.

Entretanto, contrariando o desfecho que o sistema colonial parecia impor, Maria Correa resistiu ativamente no âmbito judicial. Ela contestou a imposição da curatela, buscou reverter a declaração de incapacidade e, eventualmente, conseguiu anular o inventário. O clímax dessa disputa judicial e pessoal deu-se com a redação de seu próprio testamento. Nesse documento, ela declarou seus bens, expressou sua fé e manifestou sua vontade de destinar sua herança à Capela de Santa Ana. Esse percurso não apenas ilustra as constantes ameaças à liberdade e propriedade enfrentadas por mulheres negras, neste caso libertas, mas também evidencia as estratégias jurídicas que utilizavam para defender seus laços, suas posses e sua dignidade. A resistência de Maria Correa culminou em um ato de afirmação histórica e de desafio direto à opressão.

A produção do testamento por Maria Correa, no contexto de uma disputa pela sua autonomia, transforma esse documento de natureza legal em um poderoso instrumento de autorrepresentação. Ao formalizar suas últimas vontades e dispor sobre seu patrimônio, ela assegurou o registro de sua própria voz e perspectiva. Essa capacidade de ditar, mesmo sob o controle da estrutura estatal, os termos de sua memória e legado convida a uma análise mais profunda de como os testamentos e inventários, embora documentos oficiais e burocráticos, podem ser lidos como escritas autobiográficas de indivíduos marginalizados no período colonial, afinal, embora transcritos por terceiros, esses documentos carregam marcas de autoria, memória e desejo. Eles permitem visualizar laços comunitários, estratégias de alforria, organização de bens e escolhas espirituais.

Quando levados à sala de aula, esses documentos permitem questionar a lógica do silenciamento histórico, ao mesmo tempo em que aproximam os estudantes de formas reais e

complexas de agência no contexto do sistema escravista. O testamento torna-se, assim, não apenas uma fonte para estudar o passado, mas uma ferramenta pedagógica para interrogar as formas de exclusão e resistência no presente. A trajetória de Maria Correa não é apenas um caso excepcional do século XVIII: é uma porta de entrada para a construção de um Ensino de História comprometido com a escuta de vozes negras, femininas e libertas. Seu testamento, sua resistência no campo jurídico e sua decisão de legar sua herança a uma capela revelam a complexidade da vida de mulheres forras em Minas Gerais e a força simbólica da escrita cartorária como gesto de afirmação.

O projeto Heranças Insurgentes propõe, a partir desse e de outros casos, uma prática pedagógica fundamentada nas biografias, na análise crítica das fontes e na revalorização de sujeitos historicamente silenciados. Ao levar testamentos para a sala de aula, desafia a narrativa dominante sobre a escravidão e os estereótipos acerca da vida de pessoas negras escravizadas, libertas ou livres no passado, reivindicando uma História que seja, de fato, plural e insurgente.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS FORA DO BAÚ: A EXPERIÊNCIA DA SEQUÊNCIA BASEADA NO TESTAMENTO E INVENTÁRIO DE MARIA CORREA

Com base nas fontes apresentadas anteriormente, foi construída uma sequência didática estruturada nos três eixos principais do currículo de história do CEFET-MG: trabalho, raça e gênero. Além disso, o estudo da história afro-brasileira e de gênero são entendidos como formas importantes de combater o racismo e o machismo na comunidade escolar. Pensando nisso, a professora supervisora e coordenadora do projeto Heranças Insurgentes, Isis Castro, a coordenadora adjunta, Maria Eliza Souza, e os bolsistas do PIBID conduziram uma longa discussão sobre como abordar a escravidão em sua intersecção com as questões de gênero. O debate buscou definir caminhos que evitassem a reprodução de estereótipos em sala de aula e impedissem que esses conteúdos fossem tratados como um adendo marginal, desvinculado da chamada “história geral”.

A primeira preocupação era como seria abordado um tema sensível como a escravidão, visto que se vive um tempo de disputas em torno desse passado. Nas mídias sociais, sobretudo em canais como Brasil Paralelo, Brasão de Armas, ou mesmo livros como o Guia do Politicamente Incorreto da História do Brasil, a violência a que as populações negras foram submetidas é constantemente negada, com argumentos como "as próprias pessoas negras possuíam escravizados" ou a suposta "brandura" da escravidão devido à miscigenação (Oliveira, 2023). A inquietação e o cuidado se justificaram ainda mais, posto que no inventário de Maria Correa é declarada a posse de três pessoas escravizadas: Salvador, Feliciana e Manoel. Sendo assim, o tratamento do tema da escravidão nas plataformas digitais também foi uma etapa na construção das atividades didáticas aqui apresentadas.

Com essas questões em mente, o grupo optou por realizar uma dinâmica criativa em vez de uma aula expositiva sobre o tema. O objetivo era levar os alunos a refletirem sobre sua própria concepção da sociedade brasileira de fins do século XVIII e da primeira metade do XIX, frequentemente apresentada de forma simplificada, com as pessoas negras reduzidas apenas às experiências de escravidão, passividade e pobreza.

Para a aplicação da sequência didática, organizada em duas etapas, foram cedidas aos bolsistas do projeto duas aulas de 1 hora e 40 minutos, em três turmas, nos dias 01 e 08 de outubro. A primeira aula ocupou, no planejamento da sequência, a função principal de levantar as referências já estabelecidas pelos alunos em relação à sociedade colonial, principalmente no que se refere aos seus estamentos, à mobilidade social e às condições de gênero e raça, para então se trabalhar sobre elas. Para isso, foi idealizada uma dinâmica para a primeira parte da sequência denominada "Baú da Maria Correa", que consistia em uma caixa contendo representações dos bens descritos no inventário da alforriada. Foram selecionados 24 itens para compor a atividade, cada um acompanhado de uma etiqueta de identificação do objeto. A escolha considerou os que instigasse mais a imaginação dos estudantes e que ajudassem a entender a vida em Minas Gerais no século XVIII, como um almocafre, um pote de pó de ouro e uma imaginária de Nossa Senhora da Conceição, por exemplo.

Figura 1. O Baú de Maria Correa e alguns objetos.



FONTE: Arquivo Pessoal.

As turmas foram divididas em oito grupos e vinte e quatro objetos do inventário de Maria Correa foram selecionados[6] para compor o baú. Os objetos foram colocados dentro de sacolas que impedissem a sua identificação, de modo que os itens fossem distribuídos de forma aleatória. Cada grupo trabalhou na construção de hipóteses com base em três objetos sortidos, respondendo aos critérios de definição de gênero, condição social, ocupação, religião e raça do personagem histórico proprietário do patrimônio nas mãos dos estudantes. Essa forma de aplicação partiu da proposta de que a dinâmica se desenrolaria de maneira distinta e natural em cada uma das turmas aplicadas, já que os grupos seriam munidos de conjuntos de posses diversas, que levariam a conclusões singulares entre si.

Em seguida, os discentes deveriam incorporar um personagem: atuariam como historiadores em formação e simulariam ter recebido o baú por meio de um professor da UFMG. Foi entregue um roteiro de perguntas para guiar a análise dos objetos e alguns materiais de apoio. A produção dessa pequena narrativa visou fazer com que os alunos compreendessem como se dá a construção do conhecimento histórico.

[6] 3 termos de posse de pessoas escravizadas (Manoel, Salvador e Feliciana), 1 termo de posse de um rancho velho, 1 oitava e meia e 6 vinténs de ouro em pó, 1 saia de veludo preta usada, 1 colete de seda, 1 chapéu fino novo, 1 prato de ferro, 1 bacia velha de aguar as mãos, 1 almocafre novo, 1 enxada velha, 1 pano de cobrir usado, 1 cinta de seda, 1 anel de ouro, 2 brincos separados (quebrados), 1 cordão de ouro, 1 imagem de Nossa Senhora da Conceição, 1 pistola grande velha, 2 tachos de cobre velho, 1 balança velha de pesar ouro, 1 frasco de vidro.

Mesmo assim, alguns padrões puderam ser estabelecidos. Em grupos que prevaleceram posses consideradas de alto valor (como os escravizados, o rancho ou o cordão de ouro), dominaram hipóteses de que seu proprietário seria um homem branco. Mesmo em grupos que não foram munidos dos termos de posse, a hipótese de que a persona se tratava de alguém rico acompanhava a premissa de que esta seria dona de escravizados. No caso de grupos em que prevaleciam objetos descritos como velhos ou quebrados, a pobreza foi atribuída a pessoas negras ou mestiças.

Em grupos cujos itens de alto valor se somavam a objetos cujo entendimento levava a uma expressão de feminilidade (como a saia, a cinta, brincos e tecidos), as hipóteses mais marcantes se direcionaram a pensar herdeiras ou esposas de homens ricos – ainda, houve um grupo que se recusou a combinar essas duas hipóteses, alegando parecer impossível afirmar que uma mulher do período colonial poderia ter tantas posses.

Mesmo que apenas um objeto definidor de religião tenha sido distribuído, uma expressa maioria supôs tratar-se de uma pessoa católica. Quanto às formas de ocupação, fizeram-se marcantes as hipóteses relacionadas ao trabalho na mineração, evidenciado por objetos como o almocafre, a balança de pesar ouro e ouro em pó, e na agricultura, pelo rancho e a enxada.

Após o tempo cedido à construção de hipóteses acerca do dono daqueles objetos, a aula destinou-se a pensar essas conclusões, analisando, junto aos alunos, quais foram os dados prevalecentes entre todas as hipóteses. Apesar da variação no grau de convergência dos dados que apontaram predominâncias, concluiu-se que a maior parte dos grupos pensou tratar-se de uma pessoa branca, rica e do gênero masculino. Vale destacar que a intenção dessa atividade não perpassa por uma busca ao erro, nem tampouco por delinear uma resposta correta: a proposta é de que a turma levante suas referências históricas e, então, reflita sobre a uniformidade que atribuímos ao passado. Esse momento inicial parte de uma urgência pedagógica no sentido de despertar a participação, a sensibilidade e o interesse dos alunos e, para além disso, no Ensino de História, busca instigar a reflexão acerca do ofício do historiador.

Após esse momento, foi revelado que, na verdade, todos os objetos pertenciam a uma única pessoa, cujo inventário foi utilizado para construir o baú. Como extensão dessa provocação, a "dona do baú" foi revelada, por meio de uma breve biografia, uma mulher preta, ex-escravizada, solteira e consideravelmente abastada. Naturalmente, surgiram dúvidas e inquietudes que guiaram a discussão para o cruzamento de sua biografia com seu inventário: Como ela foi alforriada? Por que seu sobrenome é o mesmo do arraial e de seu denunciante?

Por que uma mulher que já havia sido escravizada tinha posse de pessoas escravizadas? Como ela enriqueceu?

As questões nos permitiram estabelecer dados muito importantes quanto à história de Maria Correa, que se desdobraram em uma análise mais ampla da estrutura social do período colonial e do processo de construção do próprio fazer histórico, extrapolando a análise da experiência individual para uma conjuntura mais geral.

O tempo final da aula foi dedicado a uma problematização sobre a memória da escravidão e a dificuldade de ter acesso à vida, aos sentimentos das pessoas escravizadas, que além da violência física e psicológica, foram submetidas ao apagamento de sua própria história. Cabe salientar que, em consonância com a historiadora Sheila de Castro Faria (2025), abordou-se os itens inventariados como possíveis representantes de um trabalho muito comum entre mulheres negras alforriadas: o comércio de quitutes e a mineração. Explorou-se a compra da carta de alforria, as complexidades da escravização por ex-escravizados, e a diferenciação entre a escravidão na África e a escravidão transatlântica.

Além disso, foi discutida com os alunos a temática de como o uso de fontes cartorárias para entender esse passado impõe restrições ao trabalho historiográfico. Por fim, o primeiro encontro terminou com a reflexão acerca do acesso à fonte: quantos outros passados como o de Maria Correa não foram apagados pela falta de acesso a fontes variadas? De que forma as hierarquias sociais do período colonial legitimaram a preservação do passado de certos estamentos, relegando tantos outros ao apagamento?

Um fator essencial na análise desse documento, que não poderia deixar de ser abordado em sala de aula, é a tentativa de cerceamento da liberdade da testadora. Por meio do testamento, pode-se identificar a luta de Maria Correa para reaver seus bens que um homem tentou tomar-lhe por meio da acusação de que ela estava demente. Em virtude disso, somado ao fato de que ela comprou sua própria liberdade e, ainda, que em seus bens identificamos várias ferramentas que podemos relacionar aos tipos de trabalho que ela exercia, a segunda aula desta sequência dedicou-se a discutir como o Brasil foi forjado por mãos negras e a fragilidade dos libertos em meio a um regime escravista.

O segundo encontro buscou aprofundar a discussão iniciada na aula anterior, mobilizando a trajetória de Maria Correa para explorar as condições de liberdade, trabalho e suas resistências no Brasil do século XIX. A aula iniciou-se com a apresentação da fonte mencionada no encontro anterior – a reprodução do testamento original, como forma de demonstrar aos alunos as dificuldades físicas de se analisar um documento escrito há dois

séculos. Foi feita uma leitura coletiva de trechos selecionados do testamento (primeiro na versão original, depois na transcrita). Assim, os estudantes compreenderam que tais documentos não chegaram do passado até suas mãos preservados em um baú, mas sim que foram registrados em papel deteriorado, com uma escrita antiga que exige a especialização em paleografia para sua leitura.

O testamento foi abordado enquanto uma forma de resistência convocada por Maria Correa em resposta à tentativa de cerceamento de sua liberdade, e o processo movido por Gonçalo José Correa, juntamente com suas consequências materiais permanentes, serviu de fio condutor para demonstrar como o mecanismo jurídico atuava na fragilização da condição de liberdade dos ex-escravizados. Essa discussão, que explorou a facilidade com que indivíduos negros libertos eram desacreditados e sujeitados à tutela legal, conduziu à abordagem mais ampla da precariedade estrutural da liberdade no Brasil oitocentista, tema que seria aprofundado a partir das perspectivas de Sheila Faria (2025) e Sidney Chalhoub (2011).

Em seguida, abordou-se os tipos de trabalho exercidos pelas negras e negros escravizados e livres ao longo da colônia e do Brasil Império, demonstrando que toda a economia do país girava em torno desse trabalho compulsório e violento. Além disso, através de excertos de dados do censo de 1872 e das determinações legais atribuídas à polícia na época, foi debatida a condição da população negra. Para tanto, também foram pontuadas as restrições à condição de cidadania previstas na Constituição de 1824, segundo a qual os africanos tinham de solicitar naturalização para serem considerados cidadãos brasileiros. Descontruiu-se também, a visão que considera a escravidão urbana mais branda que a rural, usando como exemplo a violência com que a polícia do período imperial tratava essa população, refletindo a necessidade que eles tinham de provar constantemente sua liberdade.

Entretanto, destacamos que esse sistema não foi aceito passivamente, apresentando tanto casos de resistência individual cotidiana, destacando a história de Maria Correa, bem como a luta coletiva de africanos livres e escravizados. Neste último caso, foi feita uma análise, em sala, da Greve Negra de Salvador, na Bahia, em 1857. Essa paralisação foi uma reação ao estabelecimento de uma série de códigos de posturas que estavam sendo elaborados pelo governo baiano para os ganhadores, desde a Revolta dos Malês (REIS, 1993). Os trabalhadores conseguiram parar a cidade por cerca de dez dias, afetando toda a lógica comercial e social de Salvador. A Revolução dos Ganhadores, como também é conhecida, é um exemplo claro da resistência negra às tentativas de limitação de sua liberdade e como o trabalho exercido por estes era essencial para o funcionamento da sociedade brasileira. A proposta da aula consistia

em demonstrar que a alforria, embora juridicamente transformadora, não garantia uma segurança material e social plena, nem tampouco a cidadania desses indivíduos, mas, sobretudo, ressaltar que, embora em um sistema extremamente desfavorável, a organização e a resistência da população negra era uma realidade. Assim, foi apresentado aos discentes as ressonâncias da escravidão em Salvador, por meio da oposição entre Cidade Alta e Cidade Baixa, por meio da canção "Duas Cidades" (2016) da banda BaianaSystem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso didático delineado, ancorado na biografia de Maria Correa, demonstrou o potencial das fontes históricas documentais – como o inventário e o testamento – para despertar o senso crítico e a complexidade historiográfica em estudantes do ensino básico. Ao confrontar as pré concepções iniciais dos alunos com a realidade multifacetada de uma mulher preta, forra e de posses, o projeto não apenas validou a urgência em se debater raça, gênero e trabalho, mas também evidenciou a fragilidade da liberdade e a contínua luta por autonomia no Brasil escravista. A experiência reforça, assim, que a história afro-brasileira e de gênero, quando trabalhada de forma lúdica, prática e reflexiva, constitui-se em uma ferramenta indispensável para combater estereótipos e para instigar a compreensão do ofício do historiador, revelando as lacunas e as hierarquias que moldaram o acesso e a preservação do passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brazil, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. [Acesso em: 06 de outubro de 2025]

CASTRO, Isis; JUNQUEIRA, Júlia. Baquaqua, protagonista da liberdade: os usos de autobiografia no Ensino de História. **Revista Crítica Histórica**, v. 14, n. 28, p. 236–269, 2023. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/16423. [Acesso em: 10 dez. 2025].

CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). **História Social**, *[S. l.]*, v. 14, n. 19, p. 33–62, 2011. Disponível em: https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/315. [Acesso em: 5 out. 2025.]

DUAS CIDADES. Intérprete: BaianaSystem. Compositor: Russo Passapusso e SekoBass. In: Duas Cidades. Intérprete: BaianaSystem. Salvador: Máquina de Louco, 2016. Youtube (3:46 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7xm5L0unPt8. [Acesso em: 6 de out. 2025]

FARIA, Sheila de Castro. **Sinhás Pretas, Damas Mercadoras**. As Pretas-Minas nas Cidades do Rio de Janeiro e de São João Del Rey (1700-1850). São Paulo: Cosac, 2025.
LORIGA, Sabina. **O pequeno x**: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
OLIVEIRA, Maria da Glória de Oliveira. Biografia, usos do passado e demandas identitárias. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Org). **Em defesa do Ensino de História**: a democracia como valor. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2022.
OLIVEIRA, Rodrigo Perez de. Os usos abusivos da historiografia profissional pelos negacionismos históricos no Brasil em tempos de crise democrática: o caso do "Guia politicamente incorreto da história do Brasil" . **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography.** Ouro Preto, v. 16, n. 41, p. 1–27, 2023. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/2020. [Acesso em: 10 dez. 2025].
REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista USP**, São Paulo, v.18, p. 6-29, 1993. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/25988. [Acesso em: 06 de out. 2025].
SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
SOUZA, Maria Elisa de Campos. Os Inventários de Dementes: Os processos de curadoria e a relação da Justiça Régia com a loucura nas Minas Gerais do Século XVIII. **Revista de História**, São Paulo, n. 176, p. 01–32, 2017. Disponível em: https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/121615. [Acesso em: 9 dez. 2025].

HISTÓRIA EM CENA: O TEATRO COMO FERRAMENTA COOPERATIVA NO ENSINO DA GUERRA DO CONTESTADO

Geruza Silva[1]

INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado que desenvolvo no ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) busca refletir as potencialidades do teatro como ferramenta cooperativa no ensino de História, a partir de uma perspectiva transdisciplinar (Morin, 2000; Nicolescu, 1999). Além de dedicar esforços para superar a fragmentação do conhecimento e integrar arte, ciência e cultura em um processo de aprendizagem vivo e transformador. Adoto uma perspectiva de teatro-educação que compreende o teatro enquanto ato político e pedagógico (Boal, 1996), além de contribuir para o processo libertador que transforma os participantes e espectadores em sujeitos críticos. O *Teatro do Oprimido* desenvolvido por Augusto Boal nos possibilita a prática de dinâmicas artísticas que fomentem o pensamento crítico e a emancipação dos sujeitos (Canda, 2012). A escolha da Guerra do Contestado (1912-1916), conflito social ocorrido no sul do Brasil que articulou camponeses, crenças messiânicas e disputas políticas em torno da posse da terra (Machado, 2004), articula-se com a reflexão no presente em relação à posse da terra.

O ensino de História da Guerra do Contestado busca contribuir para formar estudantes críticos, conscientes e capazes de relacionar processos históricos a debates sociais atuais. Mais do que revisitar um episódio regional, trata-se de reconhecer uma história de resistência popular silenciada por narrativas oficiais e de estimular reflexões sobre cidadania, justiça social e direito à terra. Ao valorizar esse tema, o ensino de História assume seu papel transformador, promovendo a compreensão de que memórias do passado permanecem vivas e atuantes no

[1] Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestranda em Ensino de História pela mesma instituição no ProfHistória. Email: geh_ruza@hotmail.com. Professora da Educação Básica no Estado de Santa Catarina.

presente, e que a luta pela terra é parte fundamental da trajetória histórica brasileira.

A Guerra do Contestado foi um dos maiores conflitos sociais do Brasil republicano, atingindo uma extensa região dos planaltos de Santa Catarina e do Paraná com mais de 22.000 km² e acima de 150 mil habitantes (Machado, 2004). Ao trazer esse tema para o espaço escolar, a pesquisa contribui para conhecimento das memórias silenciadas dos camponeses e populações marginalizadas, além de estimular reflexões sobre desigualdade social, concentração fundiária e resistência popular. A Guerra do Contestado envolveu várias questões como a exploração madeireira, a chegada da imigração europeia para a região, as mudanças nas dinâmicas de trabalho e a questão da posse da terra e o poder dos coronéis na região. Analisar o conflito, juntamente com os estudantes, através de fontes históricas e do debate de modo a produzir, de forma cooperativa, uma peça de teatro que mobilize a reflexão com a comunidade escolar sobre os direitos, a luta pela terra e sensibilização com o processo histórico, faz parte dos objetivos da pesquisa.

A proposta ancora-se nas contribuições da pedagogia cooperativa complexa, inspirada em Célestin Freinet (2001) e nas experiências de teatro-educação que valorizam a coletividade e o trabalho criativo compartilhado. A pedagogia cooperativa compreende a aprendizagem como construção coletiva em que os alunos assumem papéis ativos e partilham responsabilidades. Essa abordagem rompe com a lógica transmissiva e valoriza a produção de conhecimento de forma dialógica, estimulando a autonomia, a solidariedade e a corresponsabilidade. Nesse processo, a aprendizagem torna-se significativa e potente, envolve emoções, linguagem corporal e elaboração crítica. O teatro, ao permitir que os estudantes encenem, sintam e expressem conflitos históricos, torna o aprendizado profundo e complexo. Através da dramatização, o aluno não apenas “aprende sobre”, mas “vivencia” os processos históricos, desenvolvendo empatia, interpretação e crítica.

Além do sensível, o corpo é chamado para a prática e para a aprendizagem humana. A expressão corporal é uma linguagem pertinente para o ensino. O corpo está presente em todas as disciplinas escolares, visto que: “o corpo é metamorfose, ele é máquina, ele é sentimento, ele é modificação, ele é individual, ele é carne, ele é fragmentado, ele é rede social, ele é político, ele é tempo” (Nascimento, 2020, p. 74). A educação tem como desafio reencontrar o ser humano e para isso se tornar completo, deve envolver corpo e mente, se permitir, jogar, improvisar. Os estudantes não são apenas sujeitos que cumprem normas e avaliações, mas seres sensíveis, que brincam, se emocionam…

O Ensino de História com o Teatro já faz parte das minhas práticas de ensino, mesmo

que ainda pontuais. Faço aulas de Teatro desde a graduação e venho trazendo essas práticas para a sala de aula como professora de História. Aposto em diversas práticas com jogos, dinâmicas corporais e de gamificação. O ensino de História pode ser mais interessante e criativo, de modo que os estudantes se percebam como construtores da peça e tenham essa vivência histórica de interpretar esse conflito tão relevante para a História do Brasil. A pesquisa tem como objetivos: Elaborar reflexões sobre a pedagogia cooperativa e o ensino de História, utilizando como ferramenta o teatro e como referencial teórico, Freire (1996), Freinet (2001) e Boal (1996); Analisar as potencialidades do teatro enquanto prática político-pedagógica no ensino de História, em que a dramatização mobiliza afetos, memórias, corporeidade; Favorecer, a partir da dimensão propositiva, a formação de sujeitos críticos, solidários e responsáveis, capazes de atribuir novos sentidos ao estudo da História por meio da experiência teatral; Elaborar metodologia de ensino de História que vise a integração transdisciplinar, reflexão crítica e as sensibilidades; Refletir sobre a importância do ensino da Guerra do Contestado na educação básica para a compreensão da persistência das desigualdades fundiárias no país.

TEATRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE HISTÓRIA

O Teatro tem um grande potencial pedagógico como ferramenta para o ensino de História. O ensino de História deve promover o pensamento crítico, o protagonismo discente e a compreensão dos processos históricos. O Teatro contribui enquanto prática corporal, emocional e coletiva, o que possibilita ao estudante vivenciar experiências históricas, ampliando sua empatia e compreensão das contradições sociais. Por meio da dramatização de personagens e dos conflitos, torna-se possível estabelecer conexões com movimentos ocorridos no passado e no presente. Além de perceber os problemas sociais que ocorrem no campo e discutir a persistência das desigualdades fundiárias no país. Compreende-se que o teatro é uma ferramenta potente para o ensino de História, pois favorece a aprendizagem significativa e o engajamento crítico dos alunos: “Imaginar em sala de aula é forçar a criação de imprevisíveis futuros, sem os encadeamentos temporais típicos de uma narrativa histórica já definida e formalizada” (Pereira, 2020, p. 50). A construção de personagens, enredos e diálogos podem atuar na construção de uma imaginação sobre o passado, mas também para o futuro.

O teatro, enquanto linguagem artística e prática educativa, possibilita o encontro entre emoção, razão e ação. Para Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico e libertador, no qual o estudante participa ativamente da construção do conhecimento. O teatro

contribui com essa perspectiva, pois envolve o corpo, a fala e a escuta, estimulando a reflexão crítica sobre as experiências humanas. Ao dramatizar eventos históricos, o aluno não apenas reproduz informações, mas experimenta os conflitos sociais e políticos de uma época, compreendendo sua complexidade e questionando a realidade. Ao construir coletivamente a narrativa histórica, mobiliza a imaginação histórica, a poética como elementos estéticos e éticos, embasados nas fontes históricas (Pereira, 2020, p. 57). Possibilita a criação de novas possibilidades, além da empatia, reflexão crítica e sensibilidade histórica. O teatro, enquanto linguagem artística e corpo de conhecimento, oferece uma oportunidade singular de vivenciar, representar e problematizar situações históricas, sobretudo, aquelas que envolvem temas sensíveis, como conflitos, violências e resistências.

O ensino da Guerra do Contestado contribui não apenas para o conhecimento factual, mas para a formação de uma consciência histórica crítica, que reconhece os processos de marginalização e luta por direitos. A Guerra do Contestado expressa as contradições do projeto republicano de modernização, que beneficiou as elites urbanas e estrangeiras em detrimento das populações campesinas. Nesse sentido, sua análise permite compreender como o Estado brasileiro construiu sua legitimidade por meio da violência e da exclusão social de determinados grupos. Trabalhar a Guerra do Contestado em sala de aula é um ato político e pedagógico de valorização da memória popular, que contribui para formar cidadãos mais conscientes, críticos e sensíveis à pluralidade das experiências históricas do Brasil. Nesse sentido, a pesquisa busca discutir como o uso do teatro pode potencializar o ensino de História, promovendo o engajamento crítico dos estudantes ao relacionar o conflito da Guerra do Contestado com as disputas agrárias atuais e a importância da reforma agrária no Brasil.

METODOLOGIA COOPERATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A pedagogia cooperativa, influenciada por Freinet (2001), compreende a aprendizagem como construção coletiva, em que os alunos assumem papéis ativos e partilham responsabilidades. Essa abordagem rompe com a lógica transmissiva e valoriza a produção de conhecimento de forma dialógica, estimulando a autonomia, a solidariedade e a corresponsabilidade. As atividades ocorrem em vários espaços da escola, valorizando atividades ao ar livre: “Freinet defende que a liberdade produz felicidade; um indivíduo é livre e feliz quando, em contato com os outros, ensina e aprende” (Elias, 1996, p.76). O foco da aprendizagem está no educando, na possibilidade de criar, descobrir e reinventar.

No ensino de História, a perspectiva cooperativa possibilita o desenvolvimento de práticas em que os estudantes não apenas estudam o passado, mas o encenam, interpretam e atribuem novos sentidos. A aprendizagem torna-se significativa e interessante: "O trabalho cooperativo, que exige autodisciplina, desperta o interesse dos alunos" (Elias, 1996, p. 66). A ênfase no trabalho cooperativo rompe com a lógica individualista e competitiva do ensino tradicional, valorizando a solidariedade, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos no percurso de aprendizagem. Mas, demanda comprometimento e responsabilidade. Segundo Freinet (2001, p. 11), a ação, "o trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de que decorrerão todas as aquisições". A pedagogia cooperativa no ensino de História visa colocar os estudantes como sujeitos críticos, autônomos e capazes de produzir conhecimento através de tarefas e atribuições. Com liberdade criativa, os estudantes têm o potencial de construir e manifestar a arte, o conhecimento nas mais variadas formas, como pinturas, desenhos, teatro, música, exposições, encontros.

O teatro no espaço escolar não se reduz a uma atividade artística complementar, mas configura-se como linguagem pedagógica potente. Boal (1996) defende o teatro como instrumento de conscientização política e emancipação. Na perspectiva transdisciplinar, o teatro rompe fronteiras entre disciplinas escolares e se conecta a dimensões éticas, estéticas e existenciais. Como afirma Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade não apenas cruza fronteiras do saber, mas busca uma lógica do "entre" e do "além", em que conhecimento, arte e vida se entrelaçam. Segundo Nascimento (2020, p. 70), "o teatro pode ser o instrumento de conscientização dos jovens, para colocá-los em ação e prática dos temas sensíveis, trabalhando a empatia, a memória, o corpo e o silêncio a partir dos jogos teatrais". Assim, a dramatização da Guerra do Contestado não se limita a integrar História, Arte ou Língua Portuguesa, mas mobiliza afetos, memórias, corporeidade e reflexão social, ampliando a experiência educativa para além dos conteúdos disciplinares.

A transdisciplinaridade, conforme propõe Edgar Morin (2000), convida a ultrapassar as fronteiras entre as disciplinas, buscando conexões e sentidos que favoreçam a compreensão global do ser humano e do mundo. Aplicada ao ensino de História, essa perspectiva permite que o conhecimento histórico se articule com as artes, as emoções e as vivências cotidianas, dando lugar a aprendizagens mais significativas e transformadoras. Requer práticas pedagógicas que superem os limites tradicionais entre as disciplinas e que favoreçam a construção de um olhar integrado com diversos saberes e com a realidade. A proposta desta pesquisa, que tem como contexto histórico a Guerra do Contestado, envolve a pesquisa e análise

de fontes históricas, mas também a construção cooperativa do texto teatral com professores de Língua Portuguesa e Arte. Além dos jogos teatrais e a própria encenação da peça, trabalho transdisciplinar e cooperativo com várias áreas do conhecimento.

A proposta metodológica consiste na pesquisa qualitativa com oficinas tendo como metodologia o teatro e a pedagogia cooperativa. As oficinas visam desenvolver a pesquisa, a análise das fontes, a produção dramática e dos figurinos, bem como a apresentação da peça teatral. A princípio, penso em formar um grupo focal[2] com estudantes interessados em participar do projeto. Caso não seja viável por alguma razão logística ou administrativa da escola, uma turma da escola participará do projeto. A escrita deste projeto parte de ideias, interesses, entretanto, tenho entendimento que muitas alterações podem ocorrer na aplicação no ano que vem. O projeto tem como enfoque: a análise de fontes históricas relativas à Guerra do Contestado; a criação dramatúrgica cooperativa da narrativa, dos personagens, atos e vestimentas; jogos teatrais no trabalho cênico e encenação da peça para a escola; reflexão crítica relacionando o Contestado com questões sociais, culturais e ambientais contemporâneas, favorecendo a construção de pontes entre passado, presente e futuro.

Ao promover a integração entre pesquisa, criação e reflexão, o trabalho com o teatro no ensino de História potencializa a aprendizagem significativa e cooperativa. A Guerra do Contestado, mais do que um episódio do passado, torna-se um espelho crítico para pensar o presente: as lutas pela terra, a marginalização dos trabalhadores rurais, o avanço predatório do capital sobre o meio ambiente e os desafios que envolvem a justiça social no Brasil.

A dimensão propositiva busca desenvolver a criação de uma metodologia cooperativa de ensino de História tendo como ferramenta o teatro. Busca-se refletir criticamente sobre a luta pela terra, a partir da Guerra do Contestado e suas fontes do conflito. Se no Contestado as pessoas lutavam para não perder a terra, agora, nos movimentos sociais, lutam pela conquista. De forma cooperativa, busca-se desenvolver autonomia com responsabilidade. A criação da peça teatral sobre a Guerra do Contestado é o eixo central da proposta e tem a peça *O Contestado,* de Romário José Borelli (escrita em 1972), como inspiração para a construção dos diálogos e roteiro da apresentação. O mote inicial será o contato com as fontes históricas (documentários, narrativas textuais, imagens e produção acadêmica atual sobre o Contestado), análise, debate e escrita a partir da imaginação histórica. A partir de uma imersão nas fontes,

[2] A escolha de metodologia de grupo focal pode ser alterada conforme as condições e acordos com a escola. A princípio, opto pelo grupo focal por entender que dentro das especificidades do projeto é relevante a livre adesão dos estudantes. Entretanto, caso não seja possível encontros no contraturno e da formação desse grupo misto (de várias turmas e anos diferentes), irei eleger uma turma para o projeto.

debates e exercícios de análise, construiremos, coletivamente com o grupo, o que foi a Guerra do Contestado e suas implicações para a população da região, elegendo os personagens que devem estar presentes na peça e o contexto histórico e social em que se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Contestado foi um movimento social ocorrido entre 1912 e 1916, envolvendo camponeses pobres, grandes empresas de exploração de madeira e ferrovias, além do Exército brasileiro. Marcado por religiosidade popular de caráter messiânicó e pela luta pela terra, o conflito expressa desigualdades sociais, disputas políticas e resistência cultural no Brasil republicano (Machado, 2004). No contexto pedagógico, trabalhar a Guerra do Contestado com enfoque na luta pela terra possibilita aproximar os estudantes de uma problemática histórica que permanece atual. Questões como desigualdade social, reforma agrária e movimentos de trabalhadores rurais ganham maior significado quando contextualizadas, permitindo que os alunos compreendam a persistência de estruturas de dominação.

O estudo desse conflito, portanto, contribui para despertar a consciência crítica sobre as formas de exclusão social e econômica que atravessam a história brasileira. Ao dramatizar ou discutir o tema em sala de aula, cria-se um elo entre passado e presente, mostrando que a luta pela terra não se restringe ao início do século XX, mas mantém relevância no cenário contemporâneo. Pesquisas sobre a Guerra do Contestado e o Ensino de História mostram que existe uma riqueza de fontes documentais como "correspondências (governo, militares, sertanejos), fotografias, mapas, canções, quadrinhas, romances, matéria de época publicada nos jornais, processos crimes que poderiam ser trabalhados em sala de aula" (Tonon; Lima, 2016, p.199).

Entretanto, a maioria dos materiais não estão disponíveis ou de fácil acesso para os professores trabalharem o Contestado. Em pesquisa feita na região de Canoinhas com professores da rede pública e moradores da região, voltada às memórias do período e o ensino de História, constatou-se que "inexistem pesquisas ou publicações sobre a região de Canoinhas na Guerra do Contestado que possam subsidiar as aulas de História" (Tonon; Lima, 2016, p. 200). Temos uma ampla gama de estudos e análises, em perspectivas diferentes, no que se refere à história da Guerra do Contestado, todavia, poucas pesquisas concentram-se na área de Ensino de História da Guerra do Contestado.

A proposta, assim, busca romper as barreiras curriculares e propõe a participação cooperativa dos profissionais da educação; professores da escola serão convidados a participar do projeto, especialmente, de Arte, Língua Portuguesa e História. Além de outros profissionais da educação que se mostrarem interessados.[3] As professoras de Língua Portuguesa podem contribuir para o desenvolvimento do projeto ao trabalharem, em suas aulas, com a produção escrita dos Atos teatrais, personagens e enredo da peça. A professora de Arte já poderia contribuir com os jogos teatrais e desenvolvimento corporal. Poderíamos ter aulas coletivas, juntando as disciplinas e propondo práticas cooperativas e transdisciplinares. Idealizo romper com a fragmentação do conhecimento e valorizar a construção coletiva, em que cada disciplina contribui a partir de sua especificidade, mas dialoga com as demais. Os estudantes serão mobilizados artisticamente com jogos teatrais[4], de modo a desenvolverem: expressão corporal, criatividade e imaginação; trabalho em grupo e cooperação; sensibilidade e empatia; autoconfiança e desinibição; além da construção das cenas e do texto dramático que representa o conflito que envolveu camponeses, coronéis, ferroviários, Exército e lideranças religiosas.

A elaboração da narrativa cênica constitui uma metodologia inovadora e potente para o ensino de História, pois articula análise de fontes, imaginação histórica e autoria discente. Dessa forma, "consiste na operação poética que produz sentido sobre o passado, sendo o sentido o objeto mesmo da imaginação histórica". Ao produzir cenas, estudantes tornam-se agentes da construção do conhecimento histórico, ampliando sua compreensão sobre temporalidades, conflitos e sujeitos, fortalecendo sua autonomia interpretativa: "A narrativa histórica define os conceitos e cria enredos sobre o passado a partir de um processo de pesquisa empírica/documental, mas o elemento criativo é de imaginação histórica" (Pereira, 2020, p. 52-56). Mais do que um recurso lúdico, a imaginação histórica constitui um modo de investigação, expressão e construção de conhecimento, permitindo que estudantes vivenciem o passado por meio de processos criativos e reflexivos.

[3] Esse é um ponto sensível, pois não tenho como garantir que terei tal parceria de um grupo de professores e que o trabalho transcorrerá de forma cooperativa, visto que as concepções pedagógicas são plurais no campo da educação. Mas, a reflexão sobre a efetividade ou não da proposta e os desafios me parece valorosa. Na análise posterior ao encerramento do projeto na escola, pretendo escrever sobre as dificuldades e potencialidades de um projeto transdisciplinar na rede básica de ensino.

[4] Muitas pesquisas que envolvem ensino de História e Teatro mobilizam jogos teatrais, dinâmicas lúdicas e corporais no processo educacional como forma de desenvolver habilidades, romper com a timidez e entrar em um processo criativo teatral. Barros (2022), por exemplo, apresenta uma série de dinâmicas teatrais de modo detalhado. Além de Almeida (2017) que explora inúmeras possibilidades metodológicas do teatro para o ensino de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. História, Teatro e ensino de História: possibilidades metodológicas. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Ensino de História), Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão, Catalão, 2017.

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. (Org.). **Educação e complexidade***:* Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROS, Márcio Rogério de. Dinâmicas Teatrais no Ensino de História. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2022.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BORELLI, Romário José. **O Contestado**. Curitiba: Orion Editora, 2006.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogo entre educação e teatro. **Holos**, v. 4, p.188-198, 2012. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/742.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org). **Pedagogia Freinet***:* Teoria e Prática. Campinas: SP: Papirus, 1996.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Lideranças do Contestado**: a formação e a atuação das chefias caboclas (1912-1916). Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Rodrigo Mendonça do. O Teatro do Oprimido como ferramenta para o Ensino de História de temas sensíveis. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2020.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? **CLIO**: Revista de Pesquisa Histórica. Vol. 38, Jan-Jun., 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243163.

TONON, Eloy; LIMA, Soeli Regina. Guerra do Contestado e ensino de História: sobre os ataques de sertanejos no município de Canoinhas (1914-1916). **Revista História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 180-202, 2016. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/263.

CURRÍCULO E SABERES: O ENCONTRO DE VIVÊNCIAS E EPISTEMOLOGIAS

Julio Antonio Gomes da Silva[1]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se faz representante de uma pesquisa em andamento e busca analisar a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 junto às orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O título original de minha pesquisa é: "Abrindo aspas: vivências, saberes e representatividade nas aulas de história da EJA Rio".

Não adentrarei os pormenores da pesquisa nem citarei, de forma direta, a aplicação das leis nas orientações curriculares e nas aulas ministradas. De forma mais específica, a pesquisa trata da possibilidade de utilizar as narrativas de alunas e alunos das turmas noturnas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola situada na zona oeste da capital fluminense – a Escola Municipal Professor Gilberto Bento da Silva, localizada no bairro de Campo Grande – como estratégia didática para a aplicação de saberes e vivências na construção de um currículo mais abrangente, que contemple cada experiência como uma epistemologia passível de ser utilizada nos processos educativos e formadores do ser.

Os conceitos de subjetividade e de representatividade são determinantes para o desenvolvimento de um currículo que contemple não apenas as epistemologias e as falas acadêmicas, as quais, muitas vezes, acabam impondo o discurso institucional sobre individualidades e coletivos, apagando ou ignorando suas vivências e os respectivos saberes construídos e propagados.

[1] Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ligado ao núcleo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: julio.asilva@rioeduca.net.

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

Ancestralizar[2] o currículo faz-se necessário, dando notoriedade aos saberes registrados no cotidiano de alunas e alunos, nos seus fazeres e nas suas crenças. É preciso dar espaço aos saberes que emergem do cruzamento entre as falas e as letras impressas nos livros e apostilas com a vida que pulsa no educar e no viver de cada indivíduo e de cada coletividade que compõe a Educação de Jovens e Adultos.

É importante trazer para a sala de aula o que *a sala já traz*, ou seja, bagagens pessoais e de grupos, representadas por necessidades e potencialidades que são, muitas vezes, negligenciadas ou atendidas de forma incompleta. Ou mesmo condicionadas por moldes estabelecidos por uma forma de conhecimento marcada pelo pensaménto eurocentrado que, por vezes, restringe a capacidade de produção de saberes a determinados grupos, como homens brancos cristãos.

O presente artigo trata-se de um relato construído a partir do diálogo e da valorização das práticas culturais vivenciadas pelas famílias ao longo dos anos. O texto também considera as preferências pessoais e os saberes fundamentados nos ensinamentos e experiências transmitidas pelas gerações mais antigas.

Divido este trabalho em duas partes: a primeira parte apresenta, de forma sucinta, a temática curricular, contendo seus complicadores e suas intencionalidades. Já a segunda parte, abre o currículo às demandas e aos saberes de alunas e alunos da EJA, apresentando a prática *Oficina de Narrativas* e seu papel dentro das aulas noturnas de História/Geografia na "EJA da Gilberto"[3]. Como referenciais teóricos, destaco Arroyo (2011), Pinar (2016), Silva (1995), Rufino (2019), Costa (2001), Passeggi (2016) e Adichie (2019), procurando mostrar a importância das palavras de alunas e alunos durante as aulas, momentos em que saberes e vivências sempre se fazem presentes nas conversas, nas explicações e nos conteúdos apresentados e debatidos em sala e fora dela.

CURRÍCULO, ORIENTAÇÕES E INTERAÇÕES

Segundo o pedagogo estadunidense Willian Pinar (2016), pesquisador da temática curricular, o currículo é uma conversa complicada, pois carrega em si diretrizes, objetivos e uma busca excessiva por resultados e, ainda assim, luta para se manter a conversa. Tenta descer

[2] Utilizo o verbo ancestralizar para simbolizar a criação de raízes de conceitos e práticas ligadas ao cotidiano dos alunos nas práticas pedagógicas e na construção dos saberes de sala de aula, tratando de conteúdos da História.
[3] Nome atribuído à nossa EJA pela própria comunidade escolar.

os degraus da intencionalidade governamental para uma conversa com quem o faz e é feito por ele: alunas, alunos e funcionários envolvidos na prática educacional.

Inicialmente, o currículo é temido e rejeitado tanto por professoras e professores quanto por alunas e alunos. É visto como algo rígido, constituído por ideias básicas, notas e metas a serem alcançadas por meio de sua aplicação por parte dos educadores, seguindo a cartilha de governos interessados em apresentar números positivos, capazes de disfarçar a heterogeneidade existente nos processos avaliativos e as demandas diversificadas do público presente em cada sala de aula.

Tomaz Tadeu da Silva (1995), pesquisador brasileiro acerca das peculiaridades do currículo, afirma que o currículo é feito por nós, mas também nos constitui. Ou seja, é formado por ideias e práticas da comunidade escolar (ao menos deveriam ser), mas também forma esta comunidade. Sobre a intencionalidade presente nas narrativas curriculares, Silva (1995) afirma que:

> 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)

Desta forma, o currículo fala do governante que o planeja e executa, e apresenta modelos e metas tidos como ideais para a sociedade, legitimando ou não saberes, validando ou não vivências como corretas ou instrutivas. De forma ainda mais presente no cotidiano, julga e dá o veredicto sobre referências presentes nos grupos sociais. Segue sempre um padrão – exposto de forma direta ou não – visto como correto ou superior, geralmente eurocentrado, com figuras brancas e cristãs em destaque.

Na EJA Rio, temos as Orientações Curriculares (2023) que pautam as aulas por meio de objetivos gerais, alinhados a objetivos de aprendizagem que caracterizam cada etapa da modalidade. Embora sejam mais abertas à intervenção de educadoras e educadores, é necessário recordar sempre que se trata de orientações discutidas, mas fundamentadas em objetivos sugeridos inicialmente pela equipe ligada ao governo vigente e à sua forma de ver o processo de ensino-aprendizagem. O documento tem como objetivo orientar a aprendizagem, orientar o ensino e orientar a avaliação.

Miguel Arroyo – referência no que diz respeito aos currículos na Educação de Jovens e Adultos – aborda, na obra *Currículo, território em disputa* (2011), a temática dos currículos abertos a saberes e vivências, afirmando que currículos fechados em conteúdos devem ser

superados. Se as orientações curriculares não abrirem espaços para a participação discente no processo, elas *murcharão como um jarro de flores sem água*. Abrir-se para essa participação é especialmente importante na Educação de Jovens e Adultos, formada por jovens, adultos e idosos que, em diferentes momentos de sua trajetória, estiveram afastados dos padrões de normalidade estabelecidos pelos segmentos diurnos da escolarização. Esse alunado já não busca mais simplesmente se adequar; está cansado de ser enquadrado. Quer encontrar na escola atrativos e experiências que tornem significativa a sua permanência em sala de aula, fora das atividades familiares e sociais. Deseja que faça valer as perdas e sacrifícios que terão durante meses de idas à escola, enquanto muitos descansam e desfrutam de tempo livre, em uma sociedade que ainda parece não reconhecer o direito do trabalhador de estudar.

ANCESTRALIZANDO SABERES E VIVÊNCIAS NAS AULAS

Nesta etapa, apresento a *Oficina de Narrativas* e a importância de ampliar as frestas por meio das quais os estudantes podem encontrar espaço para compartilhar saberes e vivências ancestrais presentes em suas trajetórias pessoais e nos coletivos dos quais fazem parte. Uma aula formada apenas por papel e caneta, cópia, reprodução e memorização, não cabe na potência da Educação de Jovens e Adultos, composta por sujeitos de direitos que assim se reconhecem.

Perspectiva que ganha força a partir dos *cruzos* de Luiz Rufino (2019, p. 16): "O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital". Para o autor, o currículo complicado, complexo, precisa passar por um processo reconstrutivo, inclusivo, ampliando as concepções aceitas dentro de sua lista de saberes legitimados. Os *saberes de fresta* passam a abrir espaço para que saberes apagados ou violentados possam conviver com os demais saberes. Não se busca negar ou derrotar os conhecimentos e as visões apresentadas como superiores; busca-se, antes, compartilhar outros saberes e fazer parte do diálogo.

O *cruzo* é o encontro, não o atropelo. É a vivência de saberes coletivos e individuais em um contexto no qual lhes seja atribuída importância semelhante, sem hierarquias ou modelos a serem seguidos, e que ignoram ou violentam ancestralidades. Ancestralizar o currículo é trazer a fala de quem tem voz, mas não é respeitado como ser falante. É coibir o apagamento de culturas em detrimento de outras. É trazer histórias e não reproduzir uma única versão da História.

Essa prática, que significa permitir a fala do outro que não se enquadra nos moldes eurocentrados, contribui para a subjetivação de todos. Permite que o outro crie a sua representatividade ao contar histórias e versões pessoais e coletivas sobre as coisas, as pessoas e sobre si mesmo. Significa dar visibilidade e importância a jovens, adultos e idosos que são muito mais que trabalhadores, pais, filhos, problemas sociais, arrimo de família, dentre outros tantos rótulos que foram impostos a estes sujeitos da EJA.

Neste ponto, convido Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 32) para o diálogo. A escritora nigeriana teve muita dificuldade, nos primeiros anos de sua vida, em enxergar histórias que não fossem aquelas transmitidas oficialmente. Porém, com um olhar aguçado para as características regionais excluídas das narrativas veiculadas pelos canais oficiais, trouxe uma reflexão sobre as histórias e sua importância: “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

ssim, diante de uma conversa desrespeitosa sobre religiões afro-brasileiras em uma das aulas, comecei a estruturar a *Oficina de Narrativas*, com o objetivo de promover o empoderamento e a humanização das histórias. Trata-se de um projeto desenvolvido em torno das vivências e dos saberes dos alunos e que valoriza suas falas e experiências, traçando um paralelo dos conteúdos trabalhados em sala de aula com suas narrativas e expressões.

Segundo Marisa Cristina Vorraber Costa (2001), é importante trabalhar estas narrativas junto aos currículos:

> Para ter direito a existir, sem ser idêntico, é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural da representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos. (Costa, 2001, p.65)

Ao iniciar as rodas de conversa, proponho a produção de textos sobre determinados acontecimentos, além da produção de narrativas sobre sujeitos invisibilizados por uma sociedade preconceituosa e excludente. Dessa forma, busco contribuir para a formação de sujeitos que constroem a EJA e, ao mesmo tempo, são formados por ela, reconhecendo-os como indivíduos pertencentes à sociedade e nela relevantes.

Passeggi (2016, p. 82) afirma que “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”. Nessa

perspectiva, a prática pedagógica ultrapassa os limites do quadro e alcança a vida, trazendo o cotidiano para a sala de aula, representando os sujeitos e seus semelhantes, oferecendo, assim, referências de caminhada e trajetória aos que virão depois.

Desse modo, ancestralizar o conteúdo é trazer o ser para a aula e significar a aula para o ser. É dar vida às referências presentes nos conteúdos e reconhecer, como saber válido, o cotidiano de quem está em busca de melhorias na sua própria trajetória, muitas vezes desgastada por tantas demandas que o faz ignorar a dimensão da vida humana que habita seus corpos, submetidos a estímulos e carências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é fácil abordar a temática dos currículos no Brasil. São muitas realidades e demandas diferentes. E, muitas vezes, as diversas unidades escolares são reduzidas a números e a argilas pedagógicas moldadas por um único par de mãos na produção do artefato chamado Educação. Metas precisam ser atingidas; conteúdos devem ser trabalhados. E, para isso, muitas vezes privilegia-se o decorar, em detrimento da reflexão, diante da propagação de projetos governamentais ligados ao mercado e às demandas internacionais.

Trabalhar História com alunas e alunos no turno diurno já é um desafio. Esse desafio é ainda maior quando se trata de transmitir conteúdos a homens e mulheres rotulados e ignorados, considerados ultrapassados ou até mesmo desnecessários. Contextualizar e ressignificar são dois verbos mais que necessários nos planejamentos atuais das aulas de História, sobretudo daquelas que buscam formar sujeitos críticos, questionadores e que desejam um amanhã melhor que as agruras dos dias atuais.

Falar de si e do outro nem sempre foi bem-visto. Nas aulas de História, porém, essa prática se transforma em necessidade e também objeto de avaliação. Mas como trabalhar a partir das próprias narrativas com pessoas que foram ensinadas e acostumadas a se calar, a tornar-se invisíveis para sobreviver?

Dessa forma, a *Oficina de Narrativas* é a concretização de um ideal de trabalho que ultrapassa os objetivos traçados por organizações, governos e instituições reguladoras. Trata-se de uma construção coletiva que, ao mesmo tempo em que valoriza a singularidade de cada experiência contada, cria referências vivas de sucesso, luta e ressignificação de saberes outrora marginalizados ou simplesmente apagados.

Trata-se de tornar o debate em sala de aula mais acessível aos sujeitos e atores, reconhecendo-os como agentes de própria vida e suas histórias. É nutrir de vida os quadros de textos que, agora, ganham sentido e saltam para as vidas dos alunos presentes. Significa trabalhar com imagens e expressões culturais para além do conhecimento formal, reconhecendo-as como formas legítimas de saber. É vivenciar o conteúdo, ancestralizando as práticas relacionadas a ele. Enfim, é agir coletivamente, potencializando as representatividades do cotidiano dentro do ambiente escolar que, para muitos, ainda é sentido como restrito, delimitando o que realmente importa. Mas tudo importa! A EJA vive e pulsa!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 1-52. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf.

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.

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. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267.

PINAR, William: **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** 1. Ed. Rev. Ampliada. Rio de Janeiro: SME/Assessoria de Comunicação Social, 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

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.

ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA PÚBLICA E O MUNDO DIGITAL

MUSEU DAS TRAJETÓRIAS PERIFÉRICAS (MTP)

Pablo Andrade Afonso[1]

INTRODUÇÃO

Ainda no primeiro ano do meu Doutorado em Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), escrevo sobre um projeto que busca contribuir para uma história pensada a partir de perspectivas contra-hegemônicas. Dada a sua fase inicial, as próximas linhas vão tratar de ideias que aos poucos começam a sair do papel e a ideia desse artigo é apresentar como pretendo desenvolvê-lo, trazendo para o leitor, além de uma introdução sobre as principais ideias, seus objetivos, a justificativa para realizá-lo, os materiais a serem utilizados e a metodologia empregada, as metas, atividades que serão desenvolvidas e os resultados esperados. É um projeto voltado para o ensino de história e que tem a participação discente, de estudantes da Educação Básica, como fundamental.

Esse projeto parte da motivação pela elaboração de um museu para o ensino de história que trabalhe trajetórias periféricas do Sul Global, com enfoque nas pertencentes aos bairros periféricos da cidade do Rio de Janeiro e Grande Rio (Região Metropolitana do Rio de Janeiro), as quais possuam e/ou dissertem sobre memórias contra-hegemônicas. O ambiente digital é hoje parte integrante do cotidiano de quase todo indivíduo, para acessar informações, conectar-se a outras pessoas, trabalhar e entre outras várias funções diretamente atreladas a vida de cada indivíduo. Por isso, acreditamos que esse campo precisa ser cada vez mais explorado pela história, e por ser bastante utilizado por adolescentes e jovens, maioria integrante do ensino básico, é necessário também para o ensino de história explorar esse universo. Por isso, a proposta desse projeto é a elaboração de um Museu das Trajetórias Periféricas (MTP), em formato digital.

[1] Doutorando em Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProfHistória UERJ). E-mail: pabloafonsoh@gmail.com. Professor do Colégio Pedro II, atuando no Ensino Básico.

Pretende-se apresentar, através de trajetórias de vida periféricas, a memória como tema potente para o ensino de história. Por um lado, é uma maneira de produzir fontes históricas e fazer história através das lembranças e pensamentos de diversos indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados. Por outro lado, trabalhar com memória é também observar nesses relatos a importância do presente para esses indivíduos e o quanto suas falas são impactadas pelo que vivem e também impactam o contexto vivido. Narrar a vida é um exercício extremamente importante para valorização do indivíduo e da sua história, assim como para construção de registros na própria história. Como aponta Helena Maria Marques Araújo (2017, p. 215), é importante "conceituar e problematizar a memória como um instrumento de empoderamento identitário através de processos educativos outros, quer sejam na escola, ou em espaços educativos não formais, ou até mesmo informais".

Junto com a memória, a história oral também é componente fundamental em nosso trabalho, proporcionando a oportunidade de produzir fontes históricas através de áudio e vídeo, possibilitando um acesso amplo do público ao produto final desse projeto. Para esse projeto buscamos trabalhar com a dimensão da história oral de vida, que valoriza o aspecto das "entrevistas livres", em que a questão subjetiva se mostra essencial e as versões individuais dos fatos da vida ganham peso. A história de vida se justifica a partir da compreensão de que as narrativas deixam claro o significado implícito da vida, tornando as histórias compartilhadas adaptáveis pelos próprios narradores. Isso não denota problema algum no processo de realização das entrevistas e demonstra ainda que a identidade narrativa tem relação com uma capacidade de sustentar uma determinada narrativa, com capacidade de expressar quem somos, como nos tornamos o que somos e para onde buscamos ir, como apontam Everardo Paiva de Andrade e Juniele Rabêlo de Almeida (2019, p. 22-23).

Também trabalhamos nessas entrevistas uma dimensão autobiográfica dos relatos de vida desses indivíduos, que falam de suas trajetórias a partir de suas percepções e da sua ótica, instigados por perguntas que os façam refletir as suas histórias e a relação com o mundo que vivem. Márcia de Almeida Gonçalves aponta para a importância das narrativas como materializadoras da relação entre história e memória. O vivido, o lembrado, o esquecido e tudo que envolve a produção de uma narrativa possibilita uma apreensão das temporalidades, dando forma ao passado, impactado pelo presente de quem narra e por suas expectativas de futuro (GONÇALVES, 2020).

Além disso, temos como base teórica importante neste projeto as correntes de pensamento contra-hegemônico (não colonial, contra-colonial e decolonial), que ajudaram a

influenciar na construção de outras histórias, descoladas da perspectiva tradicional moderna/colonial. Dessa forma, contribui para valorizar trajetórias de vida "comuns", de personagens pertencentes a grupos sociais invisibilizados na maior parte da história, inclusive a presente nos livros didáticos e nos currículos de história, excluídos da "história oficial". Assim é possível construir uma história outra, alternativa fundamental ao conteúdo eurocêntrico trabalhado na maior parte do ensino básico nos dias de hoje. É preciso questionar esse conhecimento moderno/colonial ocidental como essência permanente e imutável, desconstruindo os paradigmas eurocêntricos colocados como verdades universais, que invisibilizam e silenciam sujeitos, tradições e conhecimentos não-europeus (CANDAU; OLIVEIRA; WALSH, 2018).

Trabalharemos também com o conceito de periferias urbanas, ferramenta necessária para elucidar a realidade político-social e cultural do Sul Global. Nas favelas, subúrbios e periferias encontram-se nossos entrevistados nesse projeto, não por coincidência, mas por um processo histórico que levou a uma divisão do espaço nas cidades que fez com que uma segregação socioespacial se construísse a partir de um projeto político das elites. Nossos personagens falam desses locais porque suas trajetórias partem das periferias, são pelas periferias e contam sobre as periferias. "A Gênese da Favela Carioca: a produção anterior às ciências sociais", de Licia Valladares (2000), nos elucida bem o contexto e as características do processo de formação das favelas e das periferias no Rio de Janeiro. Dos cortiços e dos "cabeças de porco" até a ocupação habitacional em morros e regiões afastadas dos centros urbanos, esse artigo mostra de forma bem precisa o projeto em torno da expulsão das classes sociais pobres das regiões mais valorizadas da cidade a partir do início da Primeira República.

E esse é também um projeto de história pública, seja pelo "impulso de publicizar conhecimento histórico", seja por "adotar modelos participativos de construção de saber", de conhecimento, ou mesmo por "reconhecer a legitimidade discursiva de agentes que questionam de forma cada vez mais sonora e inventiva qualquer tipo de monopólio sobre o passado", conforme afirma Ricardo Santhiago (2018, p. 289). Tanto na dimensão escolar do processo educativo realizado por esse projeto como a partir da ideia do alcance de um grande público fora dela, essa proposta alcança a dimensão da história pública também pelo seu compromisso ético, social e historiográfico na difusão do conhecimento histórico que se propõe, das memórias e conhecimentos de indivíduos periféricos. Como afirma Sônia Wanderley: "Desta forma, o aprendizado histórico – como uma elaboração compartilhada dos sujeitos que compõem a cultura histórica – transcende os aprendizes presentes na ação educativa, o espaço

social no qual é produzido, em nosso caso, a escola, e seus objetivos mais formativos disciplinares. Ainda mais no contexto atual de pandemia e negacionismos, a faceta da História escolar como prática de História Pública tem que ser fortalecida." (p. 141, 2020).

Por fim, esse é acima de tudo um projeto de ensino de história, do campo que tem crescido cada vez mais nos espaços de formação de professores e pesquisadores. Esse crescimento contribui para um aprimoramento do que é feito no espaço escolar, mas também para a história como disciplina. Em paralelo a isso, as transformações apresentadas pela sociedade contemporânea cobram que esse ensino seja cada vez mais plural e transformador, de forma que acompanhe as demandas sociais, principalmente das minorias. Observamos cada vez mais a importância da construção de um ensino de história antifascista, antirracista, anti-LGBTQIA+fóbico e também anticolonialista. Se queremos trabalhar melhor esses aspectos, precisamos explorar as potencialidades do ensino de história e buscar as noções importantes e indispensáveis quando projetamos alcançar esses resultados. Como apontam Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2012, p. 191), "o ensino de história é lugar de fronteira, onde há produção de saberes, a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças".

Esses são os principais conceitos e ferramentas que dão base a proposta de elaboração do Museu das Trajetórias Periféricas (MTP), tratando-se de uma proposta pedagógica e de um produto educacional construído com a participação ativa de estudantes do ensino básico, junto com a orientação do professor que coordena esse projeto. Toda a estrutura pensada e a proposta de desenvolvimento desse trabalho serão abordados nas próximas linhas.

OBJETIVOS

O projeto tem como objetivo geral criar um Museu Digital que apresente narrativas de trajetórias de vida pertencentes as periferias urbanas da cidade do Rio de Janeiro e Grande Rio (Região Metropolitana) através de relatos audiovisuais e imagens de indivíduos que nasceram e vivem nessas regiões, tendo algum tipo de atuação em benefício do território e da população desses espaços geográficos. Esse produto educacional será elaborado a partir de entrevistas realizadas pelos estudantes a esses personagens periféricos, com a coordenação do professor.

Tem ainda como objetivos específicos: a) Com a coordenação do professor, os alunos serão instrumentalizados com ferramentas e conceitos históricos necessários para realizarem entrevistas com indivíduos de bairros periféricos da cidade do Rio de Janeiro e Grande Rio (Região Metropolitana) que tenham suas trajetórias ligadas a esses bairros e a projetos

realizados nesses espaços. Além das entrevistas em áudio e vídeo, registros fotográficos serão realizados como forma de construir material para o Museu Digital. b) Como proposta inicial, pretende-se utilizar o site do Museu da Pessoa[2] para criação do Museu das Trajetórias Periféricas, pela possibilidade de inserir conteúdos como imagens, áudios e vídeos de forma gratuita e em uma plataforma de amplo acesso para o público. Dessa forma, a produção do material audiovisual será armazenada considerando os formatos e ferramentas da plataforma escolhida. c) Trabalhar o projeto com turmas de ensino médio. d) Desenvolver os conceitos de ensino de história, história pública, história oral, memória, pensamento contra-hegemônico, periferias urbanas e (auto)biografia. e) Desenvolvimento da primeira fase da proposta pedagógica (projeto) ao longo de um ano letivo, contando com etapas a serem desenvolvidas pelos alunos e avaliadas pelo professor.

A relevância deste projeto reside na busca pela valorização de trajetórias periféricas como forma de apresentar uma história outra, contra-hegemônica e que esteja conectada com a realidade e vivência da maior parte da população brasileira, incluindo estudantes do ensino básico, que residem nas periferias. Através da história de homens e mulheres dos bairros periféricos das cidades do Rio de Janeiro e Grande Rio (Região Metropolitana), esta iniciativa busca apresentar também a conexão entre os conhecimentos, saberes e tecnologias produzidos nesses espaços e a contribuição dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros para esses espaços, trabalhando de forma direta a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Além disso, este trabalho representa uma continuidade ao projeto desenvolvido ao longo do mestrado profissional em ensino de história (ProfHistória UERJ) e apresentado na dissertação defendida no ano de 2022. Naquele momento, foi elaborado um Podcast intitulado "Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-hegemônicas" que deu conta de entrevistar trajetórias de vida de sete indivíduos de bairros periféricos do Rio de Janeiro e Grande Rio (Região Metropolitana) e trabalhar com esse material em sala de aula com estudantes do ensino médio. Naquele momento, a realização de um trabalho que envolveu a história oral, autobiografia, memória, ensino de história e pensamento contra-hegemônico, os estudantes ouviram esses relatos, debateram sobre as narrativas dos entrevistados, refletiram sobre as questões colocadas por eles e depois produziram seus próprios relatos autobiográficos narrados em áudio (podcasts). Foi um projeto de ensino de história que elaborou um produto educacional voltado para o público geral e também para a sala de aula, valorizando o que entendo como uma história contra-hegemônica, que valoriza trajetórias de vida "comuns", dialogando com a

[2] https://museudapessoa.org/ (Acesso em 27/09/2025).

realidade desses diversos estudantes e outros indivíduos que tiveram acesso as entrevistas nas diversas plataformas de podcasts.

Dessa vez, em consonância e conexão com a proposta desenvolvida no mestrado, busco um desenvolvimento do projeto para uma proposta mais abrangente e com algumas diferenças nos seus objetivos, já descritos acima, mas que se justifica também pela ainda pouca presença dessa "história vista de baixo" (E.P. Thompson) nos currículos tradicionais, livros didáticos e materiais comumente utilizados no ensino básico. Esse projeto pretende ser um canal para que as vozes de diversos indivíduos periféricos, que constroem a história de seus bairros, cidades, estados e porque não do nosso país possam reverberar. Não se objetiva "dar voz" a ninguém, expressão que não gosto de utilizar, já que essas pessoas sempre tiveram as suas próprias vozes e não precisam de alguém para validá-las, mas busca-se dialogar com essas vozes, ouvindo-as e possibilitando que tantas outras pessoas, principalmente estudantes do ensino básico, possam ouvi-las. E por que um Museu das Trajetórias Periféricas?

Diferente do Podcast, que tratou apenas da divulgação das entrevistas em áudio, criando um repositório dessas entrevistas nas plataformas de podcasts, com o Museu Digital pretende-se trabalhar um material audiovisual mais completo, com as entrevistas em áudio e vídeo, além de fotografias, todos esses materiais correlacionados a temática das trajetórias periféricas. A ideia de um museu reside exatamente no seu significado de pesquisar, conservar, interpretar e expor patrimônio material e imaterial com o objetivo de educar, estudar e proporcionar a difusão de conhecimentos, tecnologias e saberes de determinados locais, objetos ou grupos sociais. Ou seja, esse projeto se faz valer por suas continuidades em relação ao desenvolvido no mestrado, mas também e principalmente por sua ampliação e adição de novas abordagens, métodos, conceitos e da diferença na definição do próprio produto final educacional proposto.

METODOLOGIA

Para realização desse projeto, será necessário mobilizar ferramentas para trabalhar com materiais audiovisuais. Câmera e gravador de celular que possuam boa qualidade para produção das entrevistas que vão compor o Museu Digital das Trajetórias Periféricas. Além disso, a câmera também será utilizada para os registros de imagens com os entrevistados.

Será necessário também fazer uso de um computador ou notebook para realização da edição do material gravado/registrado e para criação e gestão dos conteúdos a serem publicados

em redes sociais para a divulgação do projeto para o grande público e entre os estudantes do ensino básico, criando um repositório/acervo do material coletado.

Em relação a estrutura para a realização das entrevistas, será necessário um espaço físico para recepção dos indivíduos e realização das entrevistas, disponibilizados pelo Colégio Pedro II (instituição federal na qual leciono aulas de história para turmas de ensino básico). As entrevistas podem também ser realizadas nas casas dos entrevistados.

Serão realizadas entrevistas com indivíduos pertencentes a bairros periféricos da cidade do Rio de Janeiro e Grande Rio (Região Metropolitana) e a escolha desses entrevistados contará com o seguinte critério:

1 – Pesquisa na internet dos próprios alunos das turmas em que leciono aula de história para a escolha de trajetórias de vida entre o seu círculo de vivência nos bairros periféricos em que vivem e/ou em outros bairros que tenham acesso a partir dos seguintes pré-requisitos:

1.1 – Trajetórias de vida que tenham nascido e crescido nas periferias e/ou que tenham permanecido nas periferias na maior parte de suas vidas. E;

1.2 – Trajetórias de vida que tenham engajamento social em projetos e/ou iniciativas nesses bairros e/ou bairros vizinhos (dentro ou fora das comunidades) em organizações sociais, iniciativas coletivas e/ou individuais formais ou não formais. E;

1.3 – Trajetórias de vida conectadas com o conceito de pensamento contra-hegemônico, que tragam conhecimentos, saberes e/ou tecnologias não-coloniais, decoloniais, afro-brasileiros, africanos e/ou indígenas, pertencentes ao que definimos no projeto como Sul Global.

Esses conceitos e pré-requisitos serão previamente tratados com os estudantes e as trajetórias de vida entrevistadas serão escolhidas coletivamente entre os alunos e contando com o aval do professor.

Serão aproximadamente quatro turmas de 25 alunos cada da 1ª Série e da 2ª Série do Ensino Médio do Colégio Pedro II.

As entrevistas serão armazenadas e divulgadas através do site do Museu da Pessoa e realizadas em dois formatos: diálogos mais longos, com a seleção de perguntas para desenvolvimento dos relatos de vida dos entrevistados, com duração entre 45 minutos e 90 minutos e diálogos curtos, com duração de até 10 minutos, com uma única pergunta ao entrevistado. Em ambos, a ideia é que o entrevistado faça um relato autobiográfico a partir da(s) pergunta(s) motivadora(s). Esses dois tipos de formatos levam em conta a utilização do Museu da Pessoa como base para repositório do material do Museu das Trajetórias Periféricas.

Serão realizados estudos dos conceitos e ferramentas para a elaboração das entrevistas. Dessa forma, pretende-se: a) Em linguagem própria para as séries trabalhadas (ensino médio), desenvolver os conceitos de ensino de história, história oral, memória, pensamento contra-hegemônico, periferias urbanas, (auto)biografia e história pública; b) Trabalhar com os alunos uma "oficina de entrevistas", explicando conceitos básicos para a realização de uma entrevista, desenvolvendo o uso de ferramentas como o celular para esse fim, aplicativos de edição de vídeo, áudio e imagens e utilização da internet para publicação desse tipo de conteúdo no acervo do projeto.

Realizaremos pesquisa de trajetórias de vida periféricas, seleção dos entrevistados na primeira fase e definição das perguntas norteadoras das entrevistas. Para isso, encaminharemos: a) Elaboração de uma lista de possíveis entrevistados a partir dos critérios colocados pelo projeto; b) Seleção dos entrevistados para a primeira etapa do projeto, buscando um número ideal de entrevistas iniciais e definindo o quantitativo de entrevistas curtas (de até 10 minutos) e de entrevistas longas (de até 90 minutos), para que esteja dentro dos limites de postagem do Museu Digital escolhido para ser o repositório do projeto (Museu da Pessoa); c) Definição das perguntas norteadoras das entrevistas a partir de critérios gerais e específicos de acordo com a pesquisa prévia sobre os entrevistados;

Realizaremos entrevistas e edição para construção do repositório digital no Museu da Pessoa obedecendo aos seguintes passos: a) Realização das entrevistas a partir das trajetórias de vida selecionadas, dos critérios elaborados pelos estudantes e professor e da definição das perguntas; b) Elaboração do repositório digital para ser apresentado no site do Museu da Pessoa. Por fim, serão empreendidos diálogos, debates, feedbacks e atividades avaliativas em sala de aula sobre o processo de construção do Museu, sobre as entrevistas e os aspectos abordados pelos entrevistados e sobre as etapas do projeto de modo geral, com avaliação processual e contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se com a execução deste projeto a difusão de narrativas de trajetórias periféricas, de indivíduos invisibilizados pela história tradicional, dentro e fora do campo do ensino de história, levando a reflexão sobre a importância do compartilhamento de trajetórias de vida e conhecimentos, saberes e tecnologias elaborados por pessoas "comuns" e marginalizadas ao longo da história, inclusive nos currículos tradicionais e nos próprios livros didáticos.

Acreditamos que essas histórias se conectam a muitas histórias dos estudantes e do público geral que pode ser alcançado por esse projeto, possibilitando para aqueles que tiverem contato com o Museu das Trajetórias Periféricas, a reflexão sobre um tipo de história diretamente conectada com seus cotidianos e acessando conhecimentos que façam sentido nas vivências estabelecidas nos espaços que residem.

A partir dos conceitos e ferramentas utilizadas nesse projeto e já descritos nas etapas anteriores, pretende-se também possibilitar que os estudantes envolvidos no seu processo de elaboração adquiram e/ou desenvolvam habilidades correlacionadas ao ensino de história e a Educação Básica, importantes para suas formações pessoais e profissionais. Além disso, tanto para a equipe executora quanto para a comunidade alcançada pelo projeto, entende-se que o contato com essas trajetórias de vida — ao problematizarem os espaços em que esses sujeitos habitam e as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade — proporciona aprendizagens significativas acerca da História do Tempo Presente, bem como da dimensão ancestral presente nos relatos dos entrevistados.

É um projeto que conecta o ensino de história, a história pública e o fazer história e proporciona aprendizados relevantes aos envolvidos e ao público do Museu das Trajetórias Periféricas. As entrevistas, os relatos e as imagens presentes nesse repositório digital criado no Museu da Pessoa são também materiais educacionais que podem ser levados para as escolas por professores e professoras, não somente de história, mas de outras disciplinas, que queiram trabalhar com trajetórias de vida e/ou com os diversos temas e elementos que surgem a partir dos relatos desses indivíduos. Esse projeto tem uma primeira fase, com um número de entrevistas a ser definido para compor o repositório do Museu no seu lançamento, mas a intenção é de manutenção do projeto e da gradual elaboração de novas entrevistas e novos materiais para que o Museu mantenha-se sempre atualizado e trazendo novas trajetórias periféricas para serem vistas e escutadas pelos visitantes do Museu e também por todo e qualquer indivíduo que deseje levar esse projeto pedagógico para as suas escolas ou espaços de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História** *Oral.* 3ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (org.). **História Oral e Educação: experiência, tempo e narrativa.** São Paulo: Letra e Voz, 2019.

AMOROSO, Mauro. **Por Entre Margens e Lugares: sobre a materialidade da memória dos moradores de favelas.** 2022.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Educar Através da(s) Memória(s)**. e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 6, n. 12, p. 214-225, ago. 2017.
BISPO, Antônio. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília, 2019.
CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
DIEGUEZ, L. **Vozes do 'chão da escola': ensino de história e história pública**. In: ROVAI, M.; Kobelinski, M. (orgs). História pública. Para quem, para quê e com quem? Guarapuava: Ed. UNICENTRO, 2024. p. 159-180.
GONÇALVES, Marcia de Almeida. **A morte e a morte da biografia.** Rio de Janeiro: Tempo e Crise, 2020.
KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PENNA, Fernando A. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira.** Educação e Realidade, v. 36, p. 191-211, 2011.
PACIEVITCH, C.. **Ensino de História: narrativas que percorrem a escola e o público**. In: Hermeto, Miriam; Ferreira, Rodrigo A. (ed.). História Pública e ensino de História. São Paulo: Letra e Voz, 2021, p. 115-134.
PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente.** São Paulo: Paulus, 2008.
VALLADARES, Licia. **A Gênese da Favela Carioca: a produção anterior às ciências sociais.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 15, n. 44, p. 05-34, out. 2000.
WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 83, p. 01-13, 23 jul. 2018.
WANDERLEY, S. **O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública.** Revista História Hoje, 9(18), 125–144, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i18.696

NAS TRAMAS DA HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL: INVESTIGANDO EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS

Diego G. Souza[1]

INTRODUÇÃO

Eis que em um dia comum, enquanto passeia pelos vídeos do seu *feed* em algum de seus perfis de usuário em plataformas de redes sociais, você se depara com um professor de História narrando e analisando algum fato do qual você tem a vaga lembrança de ter estudado nos tempos de escola. Entre vídeos de dança das inúmeras *trends* ou de dublagens de áudios que viralizam a todo momento (além, é claro, das inevitáveis publis), essa publicação de poucos minutos te enreda, em uma linguagem atrativa e com uma edição interessante, por uma microlição de História pela qual você não esperava, promovendo reflexões e aprendizagens que envolvem a consciência temporal da realidade humana e a problematização de temas sociais, políticos e culturais.

Esse relato representa uma situação cada vez mais comum do cotidiano vivido atualmente em nossas experiências na internet e na cultura digital de forma geral. A ocupação dos ecossistemas das plataformas de redes sociais por professores e professoras de História da educação básica compartilhando aspectos de suas vidas pessoais, divulgando o seu cotidiano docente e publicizando um tipo de conhecimento histórico integrado ao universo digital tem se revelado um dos fenômenos mais instigantes do amplo e diversificado universo do ensino de História na atualidade.

[1] Professor de História das redes municipais de educação de Queimados e Saquarema (RJ). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEdu/UFF) e integrante do Grupo de Pesquisa Formação, Narrativas e Trajetórias em Educação (Fonte - PPGEdu/UFF/CNPQ). E-mail: diegohistuff@gmail.com.

A relação entre a história escolar e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) não é um tema novo no campo de pesquisa em ensino de História. Com o avanço da internet, especialmente após o advento da *Web 2.0*, essa relação entre a docência e o universo digital se complexificou ainda mais. Nesse sentido, é possível detectar um incremento da presença de professoras e professores de história da educação básica no ciberespaço – especialmente nas plataformas de redes sociais (como Instagram, X, TikTok, Youtube etc.) durante a pandemia de Covid-19 e a consequente adoção generalizada do ensino remoto emergencial – produzindo e comunicando saberes históricos para audiências cada vez mais amplas. Esse fenômeno demanda novas investigações sobre os impactos da atual e complexa conjuntura social, política e sanitária sobre essas recentes experiências digitais de produção historiográfica.

AS REDES SOCIAIS NAS PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA

É bastante comum, dentro e fora da pesquisa acadêmica, a associação quase automática entre o ensino de História e a escola, entre a História ensinada e os processos de escolarização e disciplinarização. No entanto, é sempre bom lembrar que a dimensão educativa do conhecimento histórico se encontra presente em uma diversidade considerável de ambientes, contextos e situações. Além das escolas e das demais instituições formais de educação (como as universidades, por exemplo), museus, centros culturais, logradouros públicos, bens patrimoniais, instituições religiosas, movimentos sociais e políticos, mídias eletrônicas, enfim, todos esses espaços e os sujeitos que neles atuam produzem e fazem circular narrativas e saberes históricos de diferentes naturezas e configurações.

Essa realidade objetiva do ensino de História se expressa igualmente na divisão intelectual do trabalho na pesquisa científica. Podemos, assim, observar esse campo a partir da classificação tradicional das experiências de ensino em formais e não-formais (GADOTTI, 2005). Dessa maneira, salta aos olhos a concentração da maior parte das investigações em torno do ensino de História em processos atrelados a instituições formais de educação, em especial os ambientes escolares em suas mais variadas modalidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) etc. É cada vez mais crescente, no entanto, a expansão dos interesses de pesquisa para os espaços não-formais de educação como forma de dimensionar a potência social e cultural do ensino de História para além dos circuitos estritamente escolares e acadêmicos.

É nesse sentido que os estudos acerca das relações entre o ensino de História e as tecnologias digitais, a internet e a cibercultura têm se avolumado nas últimas duas décadas. Seguindo a tendência geral do campo citada anteriormente, as pesquisas sobre ensino de História e cultura digital tendem a se dividir em duas grandes áreas de interesse. A primeira delas – claramente hegemônica – se volta às aplicações mais diretas dos recursos e lógicas das tecnologias digitais aos processos de ensino-aprendizagem dos saberes históricos nas escolas e nas aulas de História. A segunda, mais recente e minoritária, se interessa pela expansão da prática do ensino de História para o universo digital por meio de *sites*, *blogs*, plataformas digitais, *podcasts*, perfis de redes sociais, entre outros.

O levantamento bibliográfico das pesquisas que integram esse primeiro campo de investigação – de caráter notadamente escolar – revela uma diversidade bastante ampla de subtemas e interesses[2]. Podemos destacar, por exemplo, os estudos que se dedicam à integração de diferentes programas ou aplicativos digitais aos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de História (BRINCO, 2020); ao desenvolvimento do letramento histórico e digital (SILVA, 2019); ao aprimoramento da aprendizagem histórica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – os AVAs (CARAMEZ, 2023); à demonstração das potencialidades dos jogos e da gamificação no ensino de História (COSTA, 2017); à utilização dos *podcasts* como recursos didático-pedagógicos nas aulas de História (LOURES, 2018); ao valor dos memes como recursos histórico-didáticos (ABREU, 2020).

Nos interessam mais de perto, no entanto, os estudos que elegeram as plataformas de redes sociais como objeto central de suas investigações sobre a História e o seu ensino. Nesse sentido, cabe destacar uma série de pesquisas que têm sido realizadas, nos últimos anos, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) em torno da integração de diversas plataformas de redes sociais ao universo da História escolar, como o WhatsApp (LOPES, 2016), o Facebook (PANTOJA, 2019), o Instagram (PELOZATO, 2021), o Twitter (FACHONE, 2021) e o TikTok (ALVES, 2022). Embora ainda vinculadas a objetivos escolares de ensino e aprendizagem, essas pesquisas vislumbram, em certa medida, possibilidades educativas inerentes ao universo das plataformas de redes sociais, promovendo reflexões acerca

[2] Em janeiro de 2024, realizamos buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o objetivo de levantar pesquisas em torno das relações entre ensino de História e cibercultura. Em meio a esses levantamentos, destacamos os seguintes resultados: na busca pelas palavras-chave "ensino de História" e "TDICs" (sigla para Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), utilizando os devidos filtros, foram encontrados 38 resultados, dos quais apenas oito integravam o campo do ensino de História; em uma segunda pesquisa, dessa vez utilizando as palavras-chave "ensino de História" e "cibercultura", foram encontradas 43 pesquisas, das quais 11 tratavam da história ensinada. Por fim, quando a busca foi orientada pelas palavras-chave "ensino de História" e "redes sociais" foi possível detectar 29 resultados de trabalhos que abordam a história escolar.

das relações entre a história escolar e a esfera pública digital.

Outros estudos, no entanto, direcionaram a sua atenção para as práticas de ensino de História que, embora continuem tendo nos professores os seus principais sujeitos, transpuseram e reelaboraram tais práticas para o universo digital, mais especificamente para as plataformas de redes sociais (MORAES, 2018; ROCHA, 2021; PIRES, 2022). Esse conjunto de investigações que ampliam o campo de pesquisa em ensino de História em direção às configurações que os saberes históricos vêm assumindo nas plataformas de redes sociais aponta para a necessidade de aprofundar o entendimento das relações que esses conhecimentos estabelecem com a esfera pública e digital. Por isso, a aproximação com os estudos desenvolvidos em torno da noção de história pública digital nos parece essencial para avançar em nossos objetivos de pesquisa.

A HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL ENTRA EM CENA

A aproximação entre diversos sujeitos interessados em práticas da história proporcionadas pelo avanço das tecnologias digitais tornou quase inevitável o encontro entre a história pública e a história digital. Um dos indícios mais claros dessa nascente parceria tem sido o uso cada vez mais corriqueiro em pesquisas e trabalhos acadêmicos do conceito de história pública digital. Seja apenas como uma expressão criada para nomear experiências de produção histórica em meios digitais ou para designar uma espécie de subcampo da história pública (ou ainda como uma categoria analítica acionada para a compreensão desses fenômenos), a ideia de uma história pública digital apresenta um potencial heurístico significativo.

Perguntando-se se toda história disponibilizada *online* integraria automaticamente os domínios da história pública, e sublinhando que entre a primeira geração de historiadores digitais havia muitos historiadores públicos, Fien Danniau (2013, p. 129, tradução nossa) se arrisca em uma definição para a história pública digital: "projetos digitais que objetivam fundamentalmente se comunicar e interagir como o público". Indo um pouco mais além, a historiadora belga propõe uma distinção entre "projetos públicos digitais", referentes às práticas de história pública que se manifestam especificamente na arena digital, e "projetos públicos analógicos" – práticas de história pública que não encontram expressão *online*.

Em artigo de 2015, Serge Noiret traz a expressão como título de seu texto com o objetivo de desbravar o cenário advindo da chamada "virada digital" no campo específico de atuação

dos historiadores: reformulação da documentação, transformação das ferramentas de armazenamento, novas tramas narrativas na *web* etc. Reconhecendo que muito ainda precisa ser elaborado em torno do conceito de "história pública digital", o autor não se furta em destacar a indistinção entre os especialistas acadêmicos e o público proporcionada pelo advento da *Web 2.0* como um dos fatores conjunturais mais importantes de sua origem. O mesmo autor elaborou, em outra ocasião, mesmo que de forma sucinta, o que entende por história pública digital: "A história pública digital, ou seja, a história pública afetada pela virada digital da *Web 2.0*, permite que a sociedade desempenhe um papel ativo em sua relação com o passado" (NOIRET, 2018, p. 114, tradução nossa).

Essa concepção de história pública digital como um desdobramento da história pública em tempos de interatividade digital parece ser a mesma defendida por Anita Lucchesi em alguns de seus trabalhos. Em sua tese de doutoramento, a autora desenvolveu um experimento baseado no método de *crowdsourcing*[3], chamado de Memorecord, no qual foi utilizada uma plataforma de memória digital acerca de narrativas migratórias em Luxemburgo, na Europa. A partir dessa iniciativa, foi possível avaliar a possibilidade de construção colaborativa de conhecimento histórico por meio do potencial das tecnologias digitais. Reforçando a necessidade de se levar a sério essa dimensão participativa do público nesse tipo de projeto e o valor da documentação dos processos na pesquisa histórica (dentro de uma abordagem mais geral nomeada de "hermenêutica da prática"), a autora classifica esse empreendimento como um estudo experimental em história pública digital (LUCCHESI, 2020).

Em outro momento, já promovendo um encontro com o ensino de História, Lucchesi e Silveira (2021) destacam que, tanto a história digital quanto a história pública, seriam "fazeres híbridos", compostos por conhecimentos que fogem ao cânone acadêmico. Dessa forma, o purismo disciplinar não estaria no horizonte da colaboração entre a história pública digital e o ensino de História, pois essas práticas estariam baseadas na experimentação e na negociação – típicas da "ordem do fazer".

Tendo em vista esse incipiente e movimentado debate em torno da história pública digital, apostamos no potencial desse conceito não só para caracterizar as experiências ciberespaciais de produção e divulgação de saberes históricos realizadas por professores de História da educação básica, como também para orientar o olhar teórico sobre esse fenômeno.

[3] A ideia de *crowdsourcing* foi originalmente formulada por Jeff Howe, em 2006, com o intuito de nomear um processo de realização de múltiplas formas de atividades por meio da participação e contribuição de um grande grupo de pessoas, especialmente de uma comunidade *online*, ao invés do recurso a fornecedores tradicionais ou mesmo uma equipe de empregados.

O MICROENSINO DE HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL[4]

Ensinar História no magistério público e realizar guiamentos turísticos por diversos lugares do Rio de Janeiro são as duas atividades que movem a vida e o trabalho de Jair Silva. Seria improvável imaginar que esses dois ofícios se desenvolveriam de forma isolada e desconectada, sem se encontrarem em algum momento do cotidiano desse professor e guia turístico. Uma mirada panorâmica das publicações em seu perfil de usuário no Instagram, o @profjairsilva, rapidamente esclarece essa questão: os vídeos sobre docência e ensino de História são acompanhados por outros de guiamentos turísticos, isso quando os mesmos vídeos não unem em um só movimento essas dimensões da vida de Jair. Essa parceria entre ensino de História e turismo é, portanto, a marca mais distintiva de sua atuação digital nas plataformas de redes sociais.

A análise das postagens realizadas por Jair nesse seu perfil revelou um número considerável de conteúdos (a maioria deles em formato de vídeo) relacionados à prática da história pública digital[5]. Essas postagens podem ser divididas em cinco grupos principais: história local do Rio de Janeiro, *vlogs* de viagens, circuitos históricos do IPN, ensino de História e microlições sobre trilhos.

A categoria que apresenta o maior número de postagens com um enfoque em história pública digital é aquela dedicada à história local da cidade do Rio de Janeiro. Neste grupo de publicações, Jair promove uma parceria entre os seus dois ofícios: a docência e o turismo. Uma das formas encontradas de realizar essa colaboração interdisciplinar foi a de desbravar a cidade do Rio de Janeiro – o seu lugar de moradia e trabalho –, lançando novos olhares sobre a relação entre o seu espaço geográfico e a história nele concentrada.

[4] A pesquisa de doutoramento da qual esse artigo deriva se debruçou sobre as experiências digitais de três professores de História da educação básica em diferentes plataformas de redes sociais. No presente texto, no entanto, fizemos a opção de apresentar a produção digital de apenas um desses professores colaboradores.

[5] A coleta de dados realizada identificou 92 publicações relacionadas à prática da história pública digital produzidas entre 6 de setembro de 2022 e 18 de agosto de 2025, compreendendo, assim, um período de dois anos e onze meses.

Figura 1 (E – D): 1.1 Captura do vídeo “Você conhece a Igreja dos Capuchinhos?”; 1.2 Captura do vídeo “Me pintando com óxido de ferro”; 1.3 Captura do vídeo “Você conhece a história do Cais do Valongo?”; 1.4 Captura do vídeo “Revolta da Vacina Parte 1”; 1.5 Captura do vídeo “Rio, Cidade Pestilenta e Cemitério de Estrangeiros”. Instagram, 16 ago. 2025.



Os monumentos públicos do Rio de Janeiro são alvos constantes da ação historiadora pública e digital do professor Jair Silva. No vídeo “Você conhece a Igreja dos Capuchinhos?”[6], por exemplo, ele nos apresenta esse importante templo católico localizado no bairro da Tijuca, na zona norte carioca (Figura 1.1). Nessa igreja, dedicada a São Sebastião (padroeiro da cidade), estão conservados os restos mortais de Estácio de Sá, considerado o fundador da capital fluminense, e também o marco de fundação da cidade. Os vitrais da fachada da igreja, representando as origens do Rio de Janeiro, integra o conjunto de iconografias canônicas em torno desse evento histórico.

Estátuas, templos religiosos, criptas e demais monumentos constituem, por excelência, lugares de memória e assumem, portanto, um interesse especial na constituição de narrativas fundadoras sedimentadas nas histórias locais. De acordo com Ricardo Oriá (2018), esses monumentos presentes nos espaços públicos das cidades têm por objetivo publicizar uma determinada visão única sobre o passado, despida de tensões e conflitos de ordem social, política ou cultural. A construção de uma identidade visual da nação por meio desses artefatos materiais visava justamente promover uma pedagogia cívico-patriótica iniciada nos bancos escolares e continuada nos logradouros públicos. Além de apresentarem representações visuais do passado nacional, “os monumentos estão intimamente relacionados a outra importante dimensão da História Pública [...] a relação *História e Público*, bem como ao uso que os diferentes sujeitos históricos fazem de seu passado e de sua memória” (ORIÁ, 2018, p. 34).

Viajar é uma das atividades mais importantes da vida do professor Jair. Ela está igualmente relacionada às suas práticas profissionais da docência e do turismo. É

[6] Vídeo “Você conhece a Igreja dos Capuchinhos?”. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DLPgSlOuvf_/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA>. [Acesso em: 12 ago. 2025].

compreensível, portanto, que os conteúdos educativos relacionados às suas viagens componham a segunda categoria com mais publicações referentes à história pública digital. Para Janete Fonseca (2009), quando relacionada ao ensino de História, a viagem não se revela apenas como um fenômeno ou objeto de transposição didática, mas como um momento precioso de construção colaborativa de conhecimentos e vivências. Já da perspectiva do turismo, uma área que vem progressivamente se comprometendo com demandas educativas, a autora defende que a visitação de novos lugares é uma prática cultural que possibilita aprendizagens através de trocas e intercâmbios.

Nos vídeos da categoria "*Vlogs* de viagens", se destacam espaços históricos visitados por Jair em diferentes estados do Brasil. Esses lugares destinados à conservação, exposição e visitação – como, por exemplo, sítios arqueológicos, museus e memoriais, monumentos, patrimônios históricos etc. – podem ser considerados uma das formas mais convencionais das experiências em história pública (ALBIERI, 2011). Nesse sentido, as iniciativas de história pública digital implementam um segundo movimento de publicização desses espaços: à abertura ao público exercida fisicamente por esses lugares se sobrepõem ações de exposição e compartilhamento digitais empreendidas por professores em rede, como é o caso do professor Jair em seu trabalho no Instagram.

Em uma expedição feita pelo estado do Piauí, Jair pôde visitar alguns parques arqueológicos que guardam conjuntos importantes de pinturas rupestres da pré-história brasileira. No Parque Nacional de Sete Cidades, um patrimônio natural e cultural do estado, por exemplo, ele gravou o vídeo "Me pintando com óxido de ferro"[7], no qual demonstra os tipos de materiais e pigmentos utilizados por indivíduos daquele período para produzir pinturas em cavernas, paredões e rochas (Figura 1.2). Ao pintar o rosto utilizando pigmentos de um pedaço de hematita (um mineral à base de óxido de ferro de ocorrência frequente em solos e rochas), Jair brinca com a possibilidade de ele mesmo se tornar objeto de pesquisas arqueológicas futuras.

É possível notar, desse modo, a dimensão que o patrimônio histórico e cultural assume no trabalho de história pública digital do perfil @profjairsilva. E, como defende Meneses (2018, p. 69), todo patrimônio é uma forma de história pública: "É História porque quer registrar o tempo da construção memorialística geradora do sentido patrimonial, e é pública porque assume os discursos da coisa que é de todos, para a fruição de todos e para o bem de todos". Ao tornar

[7] Vídeo "Me pintando com óxido de ferro". Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DHbn2d3uN9X/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA>. [Acesso em: 13 ago. 2025].

acessível aos seus seguidores inúmeros exemplos do patrimônio histórico-cultural brasileiro, o professor Jair torna a ideia de patrimônio um indutor do conhecimento histórico no ecossistema das plataformas de redes sociais. Por meio de suas publicações no Instagram, o seu público percebe as questões do presente de alguma forma conectadas a processos que podem ter ocorrido a milhares de anos. A educação patrimonial colocada em ação na arena pública digital é capaz, assim, de confrontar o presentismo enquanto regime de historicidade (HARTOG, 2013) exacerbado ainda mais pela lógica acelerada e fragmentada das redes sociais digitais.

Dentro do conjunto de ações relacionadas ao seu ofício de guia turístico, se destacam os guiamentos feitos por Jair em circuitos oferecidos pelo Instituto Pretos Novos (IPN)[8]. Nessa atividade, ele tem realizado, já há alguns anos, o Circuito da Herança Africana e, mais recentemente, o Circuito Cemitério a Cemitério. Em diversas publicações no perfil @profjairsilva, podemos observar o guia turístico Jair em ação nos circuitos do IPN. No vídeo "Você conhece a história do Cais do Valongo?"[9], por exemplo, acompanhamos um recorte do guiamento no Circuito Histórico da Herança Africana (Figura 1.3). Posicionado junto a seu grupo na parte lateral do Sítio Arqueológico do Cais do Valongo, onde se localizava o porto que recebeu o maior número de africanos escravizados em todo o mundo, o guia turístico Jair nos relata as sucessivas ações do poder público com o objetivo de apagar as evidências e vestígios que ligam esse espaço à história da escravidão no Brasil.

Como bem observou Trindade Jr. (2021), a história pública, o ensino de História e o turismo são campos de pesquisa e práticas sociais que possuem terrenos em comum que se constituem enquanto espaços de conservação, exposição e visitação, como museus, monumentos e sítios históricos. Nesse sentido, o compromisso de democratizar o acesso à produção historiográfica e promover ações colaborativas de produção de saberes históricos são iniciativas familiares tanto aos guias de turismo quanto aos professores de História e historiadores públicos digitais. O trabalho realizado por Jair no Instagram é, desse modo, uma forte evidência da aproximação entre esses distintos campos e práticas.

Algumas publicações do perfil @profjairsilva estão apenas indiretamente relacionadas às atividades de turismo e direcionam o seu foco de forma mais clara para o compartilhamento de saberes históricos. Por essa razão, elas integram a categoria ensino de História. Nessas postagens, o professor Jair se dedica a ensinar tanto conteúdos mais tradicionais dos currículos

[8] Situado no bairro da Gamboa, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) tem por objetivo estudar, investigar e preservar o patrimônio material e imaterial africano e afro-brasileiro.

[9] Vídeo "Você conhece a história do Cais do Valongo?". Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C80JKeEpld8/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==>. [Acesso em: 14 ago. 2025].

escolares, quanto temas históricos nem sempre conhecidos do grande público. O *post* "Revolta da Vacina Parte 1"[10] faz parte de uma série de publicações que possui quatro vídeos no total e que marca os 120 anos desse evento histórico. Nessa primeira parte, o professor Jair apresenta ao seu público o contexto social, político e sanitário em que se dá a irrupção de uma das revoltas mais conhecidas da história do Rio de Janeiro (Figura 1.4). Em uma narrativa histórica caracterizada por uma dinâmica de deslocamentos temporais entre o presente e o passado, ele revela o contexto efervescente do conflito, marcado por questões de classe, raça, costumes e comunicação.

A prática de gravação de vídeos educativos enquanto se desloca no transporte ferroviário também é utilizada por Jair em suas publicações de história pública digital. Na categoria "Microlições sobre trilhos", ele conecta as suas práticas profissionais de professor e guia turístico ao contexto da mobilidade tão típico da vida contemporânea hiperdigitalizada. Enquanto se encaminhava para mais um dia de trabalho na escola, Jair produziu um vídeo sobre a questão sanitária na cidade do Rio de Janeiro na virada do século XIX para o XX. Nesta publicação, que recebeu o nome de "Rio, Cidade Pestilenta e Cemitério de Estrangeiros"[11], ele conta uma série de eventos que evidenciavam as condições precárias da saúde pública na cidade, um cenário bem distante da ideia de "Cidade Maravilhosa" que o município ganharia posteriormente (Figura 1.5).

Nessa publicação, vemos o quanto a dinâmica própria à vida pessoal e profissional de Jair não pode ser separada de sua produção digital nas plataformas de redes sociais. Nesse caso, o tempo do trajeto até o trabalho na escola pode ser aproveitado de diversas formas, mas, nesses episódios, ele optou por criar conteúdos históricos para o Instagram. No trem, a caminho da escola, o plano de aula (enquanto história a ensinar) já está pronto e destinado a promover a macroaprendizagem que apenas o gênero aula presencial pode assegurar. No entanto, versões adaptadas desse plano de aulas se tornam história ensinada a públicos diversos antes mesmo da aula em si existir. Jair transforma os saberes históricos escolares reunidos em seu planejamento didático convencional em conteúdos audiovisuais adaptados à lógica digital do Instagram.

Dessa forma, por conta dos ambientes sociais atuais serem ultraconectados, não só os aprendizes buscam conhecimento em qualquer lugar e a qualquer hora. Os agentes de ensino e

---

[10] Vídeo "Revolta da Vacina Parte 1". Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DCNExjFxLKu/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==>. [Acesso em: 15 ago. 2025].

[11] Vídeo "Rio, Cidade Pestilenta e Cemitério de Estrangeiros". Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C4Xui3xOAZz/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==>. [Acesso em: 16 ago. 2025].

produtores de conhecimento também adaptam os seus processos criativos aos lugares em que estão e/ou frequentam (inclusive lugares móveis, como os transportes públicos). Como nos lembra Siemens (2006), esse tipo de aprendizagem não é movido pela teoria, mas pelas dinâmicas cotidianas do nosso trabalho e da nossa vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o lugar de fronteira que caracteriza o campo do ensino de História (MONTEIRO; PENNA, 2012), defendemos que os conteúdos produzidos e compartilhados nas plataformas de redes sociais por professores de História possuem uma natureza híbrida, pois habitam territórios comuns aos campos do ensino de História e da história pública, mantendo, portanto, importantes zonas de contato entre eles. Do encontro dessas práticas sociais, nasce uma experiência original e fecunda: uma história pública digital de forte marca docente feita por professores que se dividem entre a docência na educação básica e o trabalho digital. Por conta da relação primordial com a história escolar, essa história pública digital apresenta marcas importantes dessa origem social, mas ela mesma se revela enquanto um conhecimento de tipo novo, relativamente autônomo, adaptado ao universo e à linguagem das plataformas de redes sociais.

A produção digital do professor Jair Silva, por exemplo, é multifacetada, engajando uma diversidade de temas no compartilhamento de conteúdos históricos e turísticos. Dessa forma, a interdisciplinaridade dá o tom da história pública digital realizada em seu perfil de usuário no Instagram, tornando a parceria entre ensino de História e turismo a marca mais emblemática de seu trabalho digital. A democratização do acesso ao conhecimento histórico e a promoção de processos colaborativos de produção de saberes são práticas que aproximam indivíduos dedicados à docência em História, às atividades turísticas e à pesquisa histórica em ambientes digitais. Dessa forma, a atuação de Jair em seu perfil no Instagram é uma prova importante dos paralelos que unem essas distintas áreas profissionais/práticas sociais. O encontro entre essas duas áreas/práticas é responsável, ainda, pela conformação de uma nova pedagogia da história adaptada ao universo das plataformas de redes sociais.

Em suma, a criação de conteúdos digitais realizada por professores de História atende a duas dimensões fundamentais da publicização de conhecimentos históricos. Por um lado, ela investe na formação de novos arquivos (as fontes históricas digitais em plataformas de redes sociais) que impactam a criação de novas narrativas históricas (as narrativas históricas digitais); por outro, atua na criação de novos espaços de produção e compartilhamento de saberes

históricos não vinculados aos circuitos educativos convencionais. Trata-se, portanto, de uma experiência que se propõe a divulgar saberes históricos para públicos diversos na perspectiva de uma história para o público (SANTHIAGO, 2016), sem perder de vista a interlocução com a sua audiência na produção desses conhecimentos. Além disso, esse trabalho integra os domínios da história digital enquanto um conjunto de iniciativas que agrega à oficina da história os diversos usos das tecnologias digitais (LUCCHESI; CARVALHO, 2016, p. 153). Temos, assim, uma história pública digital de forte marca docente e, por conta disso, constituída por diferentes mediações: didáticas, digitais e comunicativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Cíntia Beñák de. **Também com memes se ensina e se aprende história**: uma Proposta didático-histórica para o Ensino Fundamental II. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História em Rede Nacional - PROFHISTÓRIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2020.

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele; ROVAI, Marta (org). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011 (p. 19-28).

ALVES, Jennis. **Ensino de História e os desafios do aprendizado histórico**: uma análise histórica do lulismo. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2022.

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. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2020.

CARAMEZ, Claudia Senra. **A natureza da relação de professores de história com o AVA**: consciência histórica e cultura histórica no ciberespaço. 2023. Tese. 203 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2023.

COSTA, Marcella. **Ensino de História e Games**: dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris Editora, 2017.

DANNIAU, Fine. Public History in a Digital Context: back to the Future or Back to Basics? **BMGN – Low Countries Historical Review**, v. 128, n. 4, p. 118-144, 2013. Disponível em: <https://bmgn-lchr.nl/article/view/URN%3ANBN%3ANL%3AUI%3A10-1-110025/6183>. [Acesso em: 30 set. 2022].

FACHONE, Jaqueline. **O ensino de história indígena e os relatos de opressão e violação dos direitos humanos dos povos indígenas no período da ditadura militar no Paraná.** 2021. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Maringá, 2021.

FONSECA, Janete. A Viagem e a História: por uma nova aprendizagem. In: Anais do **XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2009.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Cristiano. **O ensino de história da palma da mão**: O WhatsApp como extensão da sala de aula. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, 2016.

LOURES, João Victor. **Podcasts de storytelling**: a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história. 2018. 103 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2018.
LUCCHESI, Anita. **For a New Hermeneutics of Practice in Digital Public History**: Thinkering with memorecord.uni.lu. University of Luxembourg, Esch-sur-Alzette, Luxembourg, 2020. Disponível em: <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/45831>. [Acesso em: 29 set. 2025].
_____; CARVALHO, Bruno Leal. História digital, reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo. (org). **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016 (p. 149.163).
_____; SILVEIRA, Pedro. O laboratório da história pública digital: aprender entre experimento e negociação. In: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo (org). **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e voz, 2021 (p. 31-49).
MENESES, José Newton. Todo patrimônio é uma forma de História pública? In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (org). **Que história pública queremos?** What public history do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018 (p. 69-83).
MONTEIRO, Ana Maira; PENNA, Fernando. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan-abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080/11518>. [Acesso em: 20 abr. 2023].
MORAES, Daniela Martins de Menezes. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online**: possibilidades e desafios para o espaço escolar. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.
NOIRET, Serge. História pública digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, mai. 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634/3098>. [Acesso em: 31 ago. 2022].
_____. Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales. **Ayer**, Madrid, 110, p. 111-140, 2018. Disponível em: <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/trabajar-con-el-pasado-en-internet-la-historia-publica-digital-y/1389>. [Acesso em: 23 mai. 2023].
ORIÁ, Ricardo. História pública e monumentos: a narrativa visual do passado nacional. In: ALMEIDA, Juniele; MENESES, Sônia (org). **História pública em debate**: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018 (p. 33-50).
PANTOJA, Bruno Amorim. **O facebook como ferramenta pedagógica no ensino de História**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.
PELOZATO, Jaqueline. **Cidadania e gênero no ensino de história**: uma abordagem em redes sociais. 2021. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2021.
PIRES, Márjorie Maria Carneiro. **Professores de história e as mídias digitais**: possibilidades ao Ensino de História. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.
ROCHA, Pedro Botelho. **Professores Youtubers e ensino de História**: saberes, práticas e narrativas na cultura digital. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2021.
SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (org). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016 (p. 23-35).
SIEMENS, George. **Knowing knowledge**. Morrisville, Estados Unidos: Lulu.com, 2006.
SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital**: ensino de História e tecnologias digitais. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
TRINDADE JR., Ruydemberg. História pública na formação profissionalizante do guia de turismo: aproximações e possibilidades. In: ALMEIDA, Flávio. **Ensino de História**: histórias, memórias, perspectivas e interfaces. Guarujá: Editora Científica, 2021 (p. 446-454).

ENTRE ALGORITMOS E MEMÓRIAS: HISTÓRIA PÚBLICA, ENSINO DE HISTÓRIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Ana Caroline da Silva Lassarot Breves[1]

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas das últimas décadas alteraram de maneira significativa modo como produzimos, acessamos e compartilhamos informações, impactando diretamente o ensino de História. A circulação acelerada de conteúdos, a multiplicidade de representações do passado e a crescente participação dos usuários em ambientes digitais exigem novas formas de mediação e ampliam as responsabilidades docentes.

Nesse contexto, a História Pública oferece um referencial importante para compreender como diferentes públicos se relacionam com o conhecimento histórico e para repensar o lugar dos estudantes como sujeitos ativos na construção das narrativas. a História Pública nos traz uma série de possibilidades para sua utilização na escola e com isso um leque de outras perguntas relacionadas à História Pública e a prática da disciplina História em sala de aula: O que é História Pública? Para que serve? Quais são seus objetivos? Seria ela um campo autônomo ou uma abordagem metodológica dentro da disciplina histórica? Como sua perspectiva pode ser incorporada ao ensino escolar?

Paralelamente, a popularização das inteligências artificiais generativas introduz novas camadas de complexidade ao trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para práticas investigativas, colaborativas e reflexivas. Este artigo discute essas tensões e potencialidades, analisando como a Inteligência Artificial pode ser incorporada ao ensino de História a partir de uma perspectiva crítica, historicamente situada e comprometida com a formação de leitores capazes de interpretar e problematizar as narrativas que circulam nos

[1] Doutoranda em Ensino de História, PUC - Rio, ana.breves@icloud.com. Professora de Ensino Básico (História do município do Rio de Janeiro.

ambientes digitais. Dividirei esse estudo em duas partes: na primeira, discutiremos o conceito de História pública digital; na segunda parte abordaremos a Inteligência Artificial e suas relações com a História Pública no Ensino de História.

HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL

A História Pública digital pode ser considerada um conjunto amplo e diverso de práticas e produções relacionadas ao conhecimento histórico, que são geradas, compartilhadas ou experimentadas diretamente em ambientes digitais. Isso inclui desde a pesquisa e organização de fontes até seu uso didático, público ou privado, passando pela circulação de conteúdos, formas de difusão, escrita e interação com diferentes linguagens e suportes (Monina, 2013, apud Noiret, 2015, p. 33).

O surgimento da Web 2.0 permitiu uma maior interação entre público e a comunidade acadêmica. A Web 2.0 refere-se à segunda geração da internet, caracterizada pela interação e colaboração dos usuários, em que deixam de ser apenas consumidores de conteúdo para se tornarem produtores e participantes ativos. Observamos esse fenômeno em redes sociais, blogs, sites de compartilhamento em que os usuários podem criar, compartilhar e interagir com informações diversas. Essa chamada ―cultura da colaboração‖ promovida pela Web 2.0 atraiu fortemente os historiadores públicos, o que não causa espanto, já que, independentemente da corrente adotada, a História Pública sempre teve como um de seus princípios fundamentais a aproximação do público com os processos de construção do conhecimento histórico, como afirma Bruno Carvalho (2016).

Com relação à história e o meio digital, Jurandir Malerba (2017) explica que muitas pessoas utilizam tecnologias online para entender o passado e falar sobre história, e os historiadores devem estar alertas a essas mudanças. No ambiente digital, a autoridade tradicional do historiador perde espaço, a internet funciona como uma esfera pública em que interpretações do passado circulam sem validação formal, exigindo do historiador não só a produção de conhecimento, mas atenção aos modos como ele é disputado e reconfigurado socialmente.

Além da dispersão informacional, a Web 2.0 também produz novas formas de convergência e de disputa pública, pois amplia tanto a diversidade de vozes quanto a circulação de narrativas simplificadoras, revisionistas ou negacionistas. Por isso, a presença do historiador no ambiente digital não se limita à divulgação científica: envolve mediação crítica, curadoria e

intervenção ativa em espaços onde o passado é constantemente reconfigurado.

Um bom exemplo de história pública na Web 2.0 é o crowdsourcing que permite o compartilhamento de conteúdo, trabalhos colaborativos e troca de saberes. A pesquisa de doutorado de Anitta Luchesi (2022) utilizou crowdsourcing em seu trabalho como forma de unir História Pública e História Digital. Em sua pesquisa Luchesi desenvolveu uma plataforma digital voltada à preservação e compartilhamento de memórias migratórias, com ênfase nas trajetórias de italianos e portugueses que migraram para o Grão-Ducado de Luxemburgo em que as pessoas podiam acessar e contar suas histórias. Sua experiência, a partir dessa pesquisa, reforça a importância da participação do público e da sua colaboração na história pública.

Segundo Noiret (2015), a história pública digital é uma prática interativa e o trabalho profissional do historiador é de extrema importância para

> filtrar, organizar, interpretar o passado, as memórias individuais e coletivas e as fontes documentárias em geral. O historiador (público) deve se oferecer como intermediário nas atividades do grande público com a história e a memória de rede. (Noiret, 2015, p. 39).

Noiret também alerta que educadores e historiadores públicos devem exercer vigilância crítica sobre narrativas digitais, sobretudo aquelas que promovem memórias alternativas de caráter revisionista, racista ou negacionista.

Nesse contexto, a autoridade do historiador não pode ser confundida com controle autoritário do discurso, mas sim entendida como responsabilidade ética: contextualizar, criticar, comparar, explicitar procedimentos e promover alfabetização midiática e digital. Evocar a autoridade do historiador, portanto, é importante, não como veto, mas como parte de um processo de mediação social.

No contexto do ensino de História, a sala de aula tem se configurado como espaço privilegiado para refletir sobre os impactos das tecnologias digitais na prática historiográfica (Nicodemo; Rota; Marino, 2022). Embora professores e estudantes utilizem cotidianamente dispositivos digitais para ensinar, aprender e pesquisar, ainda é limitada a presença de ferramentas e referenciais teóricos que permitam uma análise crítica das fontes digitais.

Desse modo, torna-se imperativo inserir no currículo práticas que promovam a crítica da fonte digital, articulando o ensino de História a debates interdisciplinares com campos como os media studies, a arquivologia e a ciência da computação. Tal abordagem não apenas amplia a compreensão dos estudantes sobre a natureza da informação digital, como também reafirma o compromisso ético e epistemológico da disciplina com a formação de sujeitos críticos,

capazes de interpretar o passado à luz dos desafios contemporâneos.

É nesse ponto que emerge a necessidade de uma alfabetização digital histórica mais do que ensinar habilidades técnicas, trata-se de formar estudantes capazes de compreender como as narrativas digitais sobre o passado são produzidas, disputadas, validadas e circulam. Essa alfabetização envolve critérios de autoria, contexto, fonte, intencionalidade, correção factual e reconhecimento de vieses, tornando-se um pilar indispensável para o ensino de História no ambiente digital contemporâneo.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Mas afinal o que é Inteligência Artificial (IA)? Como definir o que seria a IA? A IA generativa foi disponibilizada ao grande público há pouco tempo e ainda não temos muitas fontes de pesquisa. Sendo assim, reconhecemos que os pesquisadores dessa área estão a desbravar o caminho relacionados à Inteligência Artificial, especialmente àqueles dedicados às humanidades digitais. Na área do Ensino e da Educação Básica, temos a mesma situação, visto que, o fenômeno da sua utilização na escola é muito recente. Professores e alunos estão a aprender e entender a Inteligência Artificial, explorando suas possibilidades e experimentando suas potencialidades e fragilidades.

Nesse sentido, é importante pensar na experimentação de uma nova tecnologia como um fator imprescindível para a pesquisa, pois segundo Luchesi (2022), mesmo que especulações possam parecer arriscadas ou não muito científicas, o desenvolvimento da ciência também se faz com a partir de incertezas.

Dessa forma, optei por testar dois modelos de Inteligência Artificial generativa, o ChatGpt e Deep Seek, para responder sobre a definição de Inteligência Artificial. Selecionei o ChatGPT por ser bastante popular, já a DeepSeek foi escolhida por ser uma das IAs que competem diretamente com o ChatGPT e poderia trazer uma visão diferente a respeito da definição que pretendemos entender, partindo da ideia de experimentação citada acima.

Com relação à definição sobre Inteligência Artificial o ChatGPT deu quatro opções de resposta: simples, técnica, com ênfase educacional e a última com sugestão de citação acadêmica. Escolhi a técnica por definir melhor o que seria a IA:

> A Inteligência Artificial pode ser compreendida como o ramo da ciência da computação que se dedica à criação de algoritmos e sistemas capazes de executar tarefas que, se fossem realizadas por seres humanos, exigiriam inteligência. Essas tarefas incluem reconhecimento de padrões, aprendizado, planejamento, linguagem natural, tomada de decisão e percepção.

A Deep Seek deu uma definição única, porém mais detalhada explicando os tipos de IA, como funciona, suas aplicações e também preocupações que envolvem seu uso:

> Inteligência Artificial (IA) é um campo da ciência da computação que busca desenvolver sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como: aprendizado (aprender com dados e experiências), raciocínio (tomar decisões lógicas), percepção (reconhecer imagens, voz, textos), interação natural (como chatbots e assistentes virtuais).

Como podemos perceber, não existe um modelo único de Inteligência Artificial generativa. Cada modelo pode gerar respostas diferentes mesmo que sejam feitas as mesmas perguntas. Essa diversidade decorre das diferentes arquiteturas, bases de treinamento, finalidades de uso e critérios de otimização que orientam o desenvolvimento de cada sistema. Para além dessas diferenças superficiais, é essencial compreender o funcionamento interno dos grandes modelos de linguagem (LLMs). Esses sistemas não ―entendem‖ conceitos históricos nem verificam fatos: eles operam por meio de correlações estatísticas entre bilhões de textos, prevendo qual palavra tem maior probabilidade de aparecer após outra. Por isso, constroem respostas coerentes, mas nem sempre verdadeiras. Assim, aquilo que parece interpretação histórica é, na realidade, cálculo probabilístico. Essa distinção é crucial para o ensino de História, pois evidencia os limites epistêmicos que professores e alunos precisam aprender a identificar.

A inteligência artificial passa a fazer parte da chamada Web 3.0 que é considerada uma internet marcada pela automação de tarefas que antes dependiam da ação humana. Com o apoio de tecnologias avançadas, os dados passam a ser organizados de forma que as máquinas consigam interpretar informações e propor soluções de maneira autônoma, sem a necessidade de intervenção direta das pessoas (Oliveira, Maziero, Araújo, 2018).

Ao refletirmos sobre a inserção da Inteligência Artificial no campo educacional e, mais especificamente, no ensino de História, é fundamental romper com a tendência de pensar as tecnologias exclusivamente como promessas de futuro através de um papel determinista da tecnologia. Como observa Ranieri (2024), a ideia de tecnologia carrega, muitas vezes, uma concepção a-histórica de progresso inevitável, que ignora os contextos sociais e culturais de seu desenvolvimento e uso. Essa postura alimenta um imaginário tecnodeterminista, segundo a qual o simples ingresso de novos dispositivos solucionaria os entraves históricos da educação. Como se a tecnologia estivesse ligada à ideia de progresso humano e melhorias inevitáveis. Essa tendência é observada em relação às tecnologias educacionais em que poucos estudos abordam a evolução das tecnologias a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural.

A história das inovações tecnológicas no campo educacional tem sido marcada por ciclos recorrentes de entusiasmo e frustração, em que novas ferramentas surgem envoltas em promessas de transformação radical, mas frequentemente esbarram em obstáculos estruturais e culturais que limitam sua eficácia. Como observa Ranieri (2024) cada vez que uma nova tecnologia é introduzida no ambiente escolar, líderes institucionais, gestores educacionais e empresas do setor tendem a celebrar suas supostas vantagens, afirmando que ela poderá resolver os problemas da escola e, por vezes, tornar obsoletos os antigos meios como os livros e até mesmo os próprios professores. Esse otimismo parte da ideia de um ciclo de hiper esperança e desilusão, no qual tecnologias são rapidamente adotadas, mas abandonadas antes que possam alcançar maturidade teórica e aplicativa, sendo substituídas por outras promessas tecnológicas.

Esse movimento reiterado está ancorado numa visão determinista da tecnologia, que presume que seu simples ingresso na escola produzirá melhorias automáticas. Tal perspectiva, como advertiram Ranieri (2024), conduz a uma compreensão dissocializada das tecnologias, desconsiderando sua inserção em contextos históricos, sociais e culturais específicos. Embora seja inegável que a tecnologia não seja um artefato socialmente neutro, tampouco ela pode ser reduzida a um produto inteiramente determinado pelas estruturas sociais: tudo depende de como ela será apropriada, interpretada e utilizada por seus usuários.

A Inteligência Artificial na educação já é utilizada desde os anos 80 aplicada por sistemas inteligentes de tutoria relacionados com aprendizagem personalizada, feedback imediato, envolvimento, instrução adaptativa e melhoria contínua. Porém, é importante observar que os primeiros experimentos com computadores em sala de aula nas décadas de 1960 a 1980 até os sistemas tutoriais inteligentes, as promessas de personalização da aprendizagem e de revolução metodológica esbarraram frequentemente na rigidez da cultura escolar, na ausência de infraestrutura e na resistência docente moldada por fatores formativos, institucionais e culturais, como sinaliza Ranieri (2024).

O potencial transformador das tecnologias educacionais frequentemente colide com realidades materiais e institucionais adversas. Em muitos casos, as escolas não contam com a infraestrutura necessária, ou os produtos educacionais oferecidos são de baixa qualidade. Soma-se a isso a rigidez do ambiente escolar, com horários inflexíveis, currículos engessados e culturas docentes marcadas por práticas sedimentadas. A relutância de muitos professores em incorporar ferramentas digitais está ligada tanto à estrutura do sistema educacional quanto às crenças e experiências formativas desses profissionais. Além disso, é possível observar diferenças significativas entre os níveis de ensino: as escolas primárias, em geral, apresentam

maior abertura à experimentação do que as secundárias, mais marcadas por estruturas tradicionais.

Para enfrentar esse cenário, é preciso superar certas amnésias históricas no campo da pesquisa e da formação docente em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), reconhecendo que a inovação pedagógica só será efetiva se for acompanhada por um trabalho crítico e sistemático de resgate, reflexão e reelaboração do passado educacional, como afirma Ranieri (2024).

Nesse sentido, Kansteiner (2022) analisa em seu artigo as oportunidades e problemas gerados pelo uso de inteligência artificial pensando a pesquisa histórica, a produção do conhecimento e o ensino de História. O autor parte do reconhecimento de que historiadores são profissionais essencialmente voltados à linguagem escrita. Assim, a capacidade das IAs de gerar textos gramaticalmente corretos e semanticamente plausíveis abre oportunidades inéditas para o campo, podendo inclusive moldar o futuro da disciplina. No entanto, esses avanços são acompanhados de riscos éticos, políticos e epistemológicos relevantes.

As IAs generativas, como o ChatGPT, são construídas a partir de algoritmos de aprendizado de máquina (LLM) treinados em grandes corpus textuais disponíveis na internet. Kansteiner (2022) alerta que se as máquinas forem alimentadas com textos racistas ou sexistas, por exemplo, a IA irá reproduzir não apenas padrões linguísticos, mas também preconceitos, lacunas e vieses ideológicos existentes nas fontes que as alimentam. Como destaca Kansteiner as

> máquinas ingeriram um número impressionante de imagens feitas pelo homem (juntamente com todos os vieses e lacunas que essas imagens acarretam) sem ainda recorrer a qual quer conjunto de diretrizes éticas que lhes permitam superar tais limitações" (Kansteiner, 2022, p. 123).

Kansteiner também ressalta uma diferença central entre o historiador e a IA: enquanto o primeiro opera com categorias como evidência, método, crítica e interpretação, a IA trabalha apenas com padrões estatísticos. A IA não verifica fontes, não rastreia documentação, não estabelece debates historiográficos: ela calcula. Essa distinção ajuda a entender por que IAs podem produzir textos plausíveis, porém falsos, e até mesmo inventar autores, eventos ou referências. Kansteiner ilustra essa ideia com experimentos nos quais o GPT-3 produziu textos acadêmicos aparentemente sofisticados, mas com referências fictícias a artigos, autores e periódicos inexistentes, o que revela que a verdade não é uma questão para o GPT-3, tampouco de maneira transparente ou verificável. Com isso, os grandes modelos de linguagem podem causar uma espécie de poluição permanente do ecossistema informativo, ao disseminarem

dados falsos com aparência de autoridade. Isso levanta um problema ético urgente: se a IA não é neutra, tampouco é, por enquanto, dotada de consciência crítica para discernir o valor do conteúdo que gera.

Adina Langer (2023) adverte que com a crescente presença da Inteligência Artificial nas práticas de produção e circulação do conhecimento, surge a necessidade urgente de refletir sobre sua confiabilidade, especialmente no campo da História Pública. Assim como a Wikipédia, outrora vista com desconfiança e hoje amplamente utilizada por historiadores e educadores, as ferramentas de IA generativa como o ChatGPT enfrentam dilemas semelhantes relacionados à autoridade textual e à opacidade de seus processos de construção. Alimentado por grandes volumes de textos, artigos e páginas da internet, o modelo é capaz de oferecer respostas convincentes, embora frequentemente imprecisas.

A autora fez um experimento, perguntando ao Chat GPT em 2023 e perguntou ao Chat quem seria a autora da frase: "Look at how a single candle both defies and defines the darkness'?" e a IA respondeu erroneamente que a autora era Anne Frank. Esse experimento ilustra a facilidade com que erros são reproduzidos e legitimados por sua forma eloquente. Sem formação historiográfica, muitos usuários tendem a aceitar essas respostas, sem questionar suas fontes ou mecanismos de produção, perpetuando a desinformação. Esse risco é agravado pela possibilidade de que, no futuro, a IA seja treinada com textos compostos em grande parte por textos gerados por outras IAs, criando um ciclo de imprecisão autorreferente.

A fim de observar se o ChatGPT traria resposta igual a que Langer fez sobre a autoria da frase, fiz a mesma pergunta ao ChatGPT. Porém a resposta foi bem diferente, afirmando que a frase "Look at how a single candle both defies and defines the darkness?" não foi encontrada em seus escritos e que não há fontes confiáveis que evidenciem a autoria de Anne Frank sobre a frase, sendo considerada falsa. Sendo assim, é importante evidenciar que o ChatGPT modificou sua resposta, alterando substancialmente a informação apresentada anteriormente e revelando a instabilidade de suas respostas no que diz respeito à verificação de autoria.

Essa oscilação demonstra não apenas o caráter não confiável da IA, mas também a inexistência de memória histórica consistente: o modelo não aprende historicamente, apenas estatisticamente. Cada resposta é reconstruída do zero com base em probabilidades, e não em crítica documental. Assim, a IA não possui autoridade histórica, mas sim autoridade performativa, baseada no tom convincente com que apresenta suas respostas.

Esse episódio ilustra uma limitação relevante das IAs generativas: a ausência de critérios claros de validação e a dificuldade em sustentar a autoridade textual de modo consistente, o que

reforça a necessidade de uma leitura crítica por parte dos usuários, especialmente quando se trata da produção e circulação de conhecimento histórico. Ferramentas como o ChatGPT, não substituem os processos rigorosos de análise, verificação e atribuição de sentido próprios da prática historiográfica, como destaca Langer (2023):a responsabilidade, portanto, recai sobre nós: ampliar e aprimorar as maneiras como educamos nosso público sobre a alfabetização informacional.

Para os historiadores públicos, esse cenário impõe um duplo desafio: enfrentar uma cultura de consumo informacional marcada pela superficialidade e, ao mesmo tempo, ampliar estratégias de educação histórica e alfabetização midiática que capacitem os públicos a reconhecer, questionar e interpretar criticamente as fontes e os discursos sobre o passado.

Ainda assim, Kansteiner (2022) reconhece que os modelos de IA oferecem ganhos de escala, velocidade e acesso que podem beneficiar práticas de história pública e democratização do conhecimento. Entre as vantagens apontadas estão: a construção de espaços de memória coletiva que refletem escolhas políticas e éticas dos seus desenvolvedores, o domínio de amplas literaturas e fontes que fogem à capacidade de indivíduos ou pequenas equipes, a possibilidade de experimentar escritas em múltiplas línguas, o teste instantâneo de hipóteses e cenários contrafactuais, e o acesso facilitado a arquivos multimídia e a histórias de grupos sociais historicamente marginalizados.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que esses benefícios só se tornam pedagogicamente relevantes quando mediados por processos críticos e reflexivos. Sem essa mediação, a IA não promove autonomia intelectual, mas reforça dependências cognitivas e narrativas prontas. Por isso, a alfabetização digital histórica, entendida como a capacidade de analisar criticamente o funcionamento dos modelos, suas fontes, seus vieses e seus efeitos, torna-se central no ensino de História.

A inserção da Inteligência Artificial generativa no ensino de História deve estar pautada por uma perspectiva de alfabetização digital histórica. É preciso formar estudantes capazes de compreender e identificar os limites das respostas geradas por IA e problematizar os usos públicos da História nos ambientes digitais.

Isso significa tratar a IA não como ferramenta neutra ou substituto pedagógico, mas como objeto de análise, debate e problematização. Como dispositivo inscrito em relações de poder, tecnológicas, econômicas, culturais, a IA molda o que circula como passado, o que aparece como verdadeiro e o que é silenciado. Nesse sentido, aprender História com IA exige aprender também a ler o próprio dispositivo.

Como professora de história da rede municipal do Rio de Janeiro também fiz um exercício com meus alunos do Ensino Fundamental II em uma turma denominada Carioca II, uma turma de aceleração que congrega os currículos de 8º e 9º anos juntos a fim de garantir a correção de fluxo idade/série dos alunos. Essa turma tem poucos alunos, 15 para ser exata com alunos de 14 a 16 anos. Desse modo, planejei fazer um exercício com eles com o intuito de pensar como e se a IA poderia ser introduzida no processo de ensino/aprendizagem de história. Como os recursos tecnológicos são escassos (na unidade escolar em que trabalho não há laboratório de informática, nem computador para os alunos) utilizei um computador dos professores e o projetor para essa experiência, de modo que os alunos pudessem acessar a Inteligência Artificial e todos pudessem ver os resultados projetados no quadro.

A ideia era aprofundar os conhecimentos sobre a Independência do Haiti, matéria que estava no currículo do primeiro bimestre. Para isso, eles iriam entrevistar o revolucionário haitiano Toussaint Louverture. A princípio tentei utilizar o site especializado em figuras históricas hellohistory.com, mas alguns personagens como o revolucionário haitiano dependem da assinatura do site.

Esse episódio evidencia dois pontos importantes: a desigualdade de acesso às tecnologias — que afeta diretamente escolas públicas — e o fato de que plataformas digitais são também artefatos culturais e econômicos, marcados por modelos de negócio que regulam quem pode ou não acessar determinados conteúdos. Em outras palavras, o uso de IA na escola não é apenas um tema técnico, mas também político.

Desse modo, utilizei o ChatGPT para simular uma entrevista com Toussaint Louverture, pedindo que se passasse por ele e respondesse às perguntas dos alunos. Saliento que a entrevista foi feita após aula explicativa sobre a Independência do Haiti.

No entanto, mais do que as respostas do chat, o que se revelou mais interessante nessa experiência foram as perguntas elaboradas pelos alunos e a dinâmica coletiva que emergiu a partir do uso de apenas um computador, muitas vezes gerando disputa e negociação.

As perguntas dos alunos foram:

— Como eram feitos os armamentos de guerra?

— Como eles conseguiram dar o golpe de estado?

— Como eles ajudavam os feridos?

— Por que tinha guerra?

Essas questões demonstram que os alunos, ao contrário do que frequentemente imaginamos, não desejam apenas explicações lineares ou factuais; eles se interessam por

dimensões materiais, humanas e emocionais dos processos históricos, elementos que nem sempre aparecem nos livros didáticos. A IA, nesse caso, não substituiu o ensino, mas funcionou como provocadora de novas perguntas e como espelho das curiosidades reais daqueles estudantes.

Essa experiência foi interessante para perceber como alguns questionamentos feitos pelos alunos são muito diferentes daqueles que imaginamos como professores. Eu tinha outras perguntas em mente, mas meus alunos quiseram entender especificamente sobre os conflitos e assuntos muito específicos que nunca estudei antes como armamentos de guerra e ajuda a feridos de guerra, por exemplo.

Sendo assim, afirmo que ensinar história requer abrir mão de certezas e arrogâncias para construir práticas pedagógicas baseadas na escuta, no afeto e no diálogo. Ensinar não é sempre ter respostas, e é preciso ter humildade para reconhecer que não saberemos atender a todas as perguntas.

Nesse sentido, a experiência com a IA em sala de aula reforça um dos princípios centrais da História Pública: a construção compartilhada do conhecimento a partir dos interesses e inquietações do público. Quando os alunos formulam perguntas, eles deixam de ser audiência e passam a ser participantes da investigação histórica. O ensino de história deve instaurar compromissos e mobilizar experiências que dão sentido ao ensinar e ao aprender. Um ensino de história deve ser dialógico e democrático, sendo importante permitir que nossos estudantes se expressem, questionem e participem ativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o digital no ensino e na prática historiográfica exige mais do que dominar ferramentas: envolve compreendê-lo como parte constitutiva da vida contemporânea, reorganizando relações profissionais, formas de sociabilidade e dinâmicas de controle social. Diante desse cenário, a História tem um papel essencial ao explicitar os sentidos humanos ocultos sob as camadas técnicas da vida digital, algoritmos, interfaces, dispositivos e inteligências artificiais. A história digital, portanto, não deve limitar-se à incorporação de tecnologias para pesquisa, ensino e divulgação, mas sim propor uma crítica ativa do meio digital, interrogando os sentidos dos arquivos, das fontes, da memória e das disputas de poder imersas nesses novos ambientes (Nicodemo; Rota; Marino, 2022).

Mais do que substituir professores ou tornar obsoletos os modelos didáticos anteriores,

a Inteligência Artificial pode, se bem contextualizada e através da mediação docente, fortalecer práticas pedagógicas colaborativas através da História Pública. O ensino de História por meio da IA ajuda a ampliar as possibilidades de criação, reflexão e colaboração em rede.

O desafio, porém, é duplo: de um lado, evitar a fetichização tecnológica que transforma a IA em solução milagrosa; de outro, evitar sua desqualificação automática, que impede professores e estudantes de compreender seu funcionamento e seus impactos. A mediação docente deve garantir que a tecnologia não substitua a crítica histórica, mas a potencialize.

Assim, a Inteligência Artificial só cumpre um papel significativo no ensino de História quando integrada a processos de alfabetização digital histórica, que permitam aos estudantes compreender como os modelos operam, de onde vêm os dados, quais narrativas reforçam, quais silenciam e de que modo participam de disputas públicas pelo passado.

Formar sujeitos históricos ativos, críticos e socialmente engajados implica transformar a IA em objeto de conhecimento e não apenas em ferramenta. Quando usada dessa forma, ela amplia a capacidade de produzir, questionar e difundir narrativas históricas em diálogo com os princípios da História Pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? In: MAUAD, Ana Maria; SAN-THIAGO, Ricardo; BORGES TRINDADE, Viviane(org.). **Que história pública queremos?** / What public history do we want?. São Paulo: Letra e Voz, p. 169-175, 2018.

KANSTEINER, Wulf. Digital doping for historians: Can history, memory, and historical theory be rendered artificially intelligent? **History and Theory**, v. 61, n. 4, p. 119–133, 2022.

JONES, Jonatas S. **How to use ChatGPT in the history classroom**. Disponível em: https://clioandthecontemporary.com/2023/04/17/chatgpt-in-the-history-classroom/. Acesso em: 28 jul. 2025.

LANGER, Adina. **Generative AI and historical authority**. Disponível em: https://ncph.org/history-at-work/generative-ai-and-historical-authority. Acesso em 28 jul. 2025.

LUCCHESI, Anita. História Pública Digital: dois pitacos sobre outras histórias possíveis na Era Digital. **Boletim do Tempo Presente**, (2022), 11(03), 36–43. Disponível em https://periodicos.ufs.br/tempopresente/article/view/17464. Acesso em 20 jul. 2025.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 74, p. 135–154, jan.–abr. 2017. DOI: 10.1590/1806-93472017v37n74-06. Disponível em: SciELO. Acesso em: 24 jul. 2025.

MARTIN, Daisy. Teaching, learning, and understanding of public history in schools as challenge for students and teachers. DEMANTOWSKY, Marko. What is Public History. In: **Public History and School**, p. 84-108, 2018.

NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil. Introdução: das humanidades digitais à história digital. In: NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil (orgs.). **Caminhos da história digital no Brasil**. Vitória, ES:

Editora Milfontes, p. 5–29, 2022.
NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28 51, maio 2015.
OLIVEIRA, Felipe Rodrigues; MAZIERO, Ronaldo Colucci; ARAÚJO, Liriane Soares de. Um estudo sobre a web 3.0: evolução, conceitos, princípios, benefícios e impactos. **Revista Interface Tecnológica**, Taquaritinga, SP, v. 15, n. 2, p. 60–71, 2018. DOI: 10.31510/infa.v15i2.492. Disponível em: https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/492. Acesso em: 28 jul. 2025.
RANIERI, Maria. Technological Innovation and Education Change. Some Lessons from the History of Educational Technology. In: BANDINI, Gianfranco (ed.). **Public History in Teacher Education**: A Dialogue with Many Voices. Firenze: Firenze University Press, p. 39 54
ROVAI, M. G. de O. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 89–110, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.506. Disponível https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/506. Acesso em: 14 jul. 2025.

"TRADICIONAL PARA QUEM?": A INVENÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO E O APAGAMENTO DAS DISSIDÊNCIAS NA HISTORIOGRAFIA OCIDENTAL

Eduardo Luis Klein[1]

INTRODUÇÃO

A organização do Ensino Médio brasileiro, reestruturada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e pela Resolução CNE/CP nº 3/2018, instituiu os Itinerários Formativos e tornou obrigatória a oferta de componentes eletivos. No Rio Grande do Sul, essa orientação foi operacionalizada pelo Documento Orientador do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral e complementada pelo Catálogo de Eletivas EMTI 2025, que apresentam sugestões temáticas acompanhadas de objetivos gerais e descrições concisas. Embora esses documentos definam a forma de inserção das eletivas na arquitetura curricular, não estabelecem fundamentos teóricos, referências bibliográficas ou orientações metodológicas, deslocando para o professor a responsabilidade por transformar indicações amplas em experiências formativas consistentes.

Esse arranjo normativo cria uma tensão estrutural: ao mesmo tempo em que amplia a autonomia docente, também expõe o professor à ausência de parâmetros claros para lidar com temas complexos. Essa fragilidade não decorre de insuficiência individual dos docentes, mas de um descompasso estrutural entre a formação inicial — centrada majoritariamente na lógica disciplinar clássica — e as demandas amplas, interdisciplinares e tematicamente flexíveis que as eletivas exigem. Muitas dessas propostas requerem repertórios conceituais que extrapolam o escopo tradicional da licenciatura e que, por isso, esbarram na falta de políticas continuadas de formação e de condições institucionais adequadas.

[1] Mestrando em História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor de História da Educação Básica na rede estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: eduardo.klein@acad.ufsm.br.

Essa limitação estrutural torna-se ainda mais evidente quando as eletivas envolvem temáticas que tensionam diretamente o imaginário neoconservador contemporâneo. Questões relacionadas à demarcação de terras, colonialismo econômico ou à crítica das hierarquias sociais já encontram resistência em múltiplos contextos escolares. Contudo, esse quadro se intensifica sobretudo quando se trata de debates sobre gênero e sexualidade que ultrapassam a dicotomia aceita pela chamada "família tradicional brasileira". Nessas situações, a preocupação recorrente em "evitar conflitos com famílias" restringe a abordagem de temas amplamente legitimados pela pesquisa acadêmica, afetando a prática docente e delimitando o que pode ser dito, ensinado ou problematizado.

A compreensão desse cenário exige ultrapassar a superfície das condições atuais de trabalho e considerar não apenas os filtros da Antiguidade escolarizada, mas também outros filtros historiográficos que estruturalmente moldaram o ensino de História no Brasil — incluindo leituras nacionalistas do século XIX, interpretações cristãs moralizantes e narrativas eurocêntricas que definiram o que deveria ser transmitido como conhecimento legítimo. Entre esses filtros, destaca-se a tradição da Antiguidade escolarizada, cuja configuração se consolidou no século XIX sob forte influência da historiografia dezenovista. A elevação de Grécia e Roma à condição de matrizes civilizatórias universais, acompanhada da marginalização de sociedades afro-asiáticas, construiu uma narrativa histórica que naturaliza formas específicas de família, corpo, poder e cidadania. A aparente estabilidade desses modelos decorre justamente do apagamento de sua historicidade — um processo descrito por Hobsbawm e Ranger (1983) ao caracterizarem a invenção de tradições.

Essa operação historiográfica repercute diretamente no presente ao produzir uma imagem da Antiguidade que serve, muitas vezes, como referência normativa para debates contemporâneos. A ausência de pluralidades antigas nos materiais didáticos e nas práticas escolares reforça a percepção de que discussões sobre gênero, parentesco ou dissidências seriam incompatíveis com o passado ou alheias ao ensino. Assim, o silêncio atual sobre esses temas não é apenas resultado de disputas políticas contemporâneas, mas expressão de uma longa cadeia de mediações historiográficas que moldaram o que a escola considera legítimo transmitir.

Nesse contexto, a construção da eletiva "Tradicional para quem?" emerge como resposta pedagógica a um problema que articula dimensões curriculares, políticas e historiográficas. A proposta parte de quatro frentes analíticas que estruturam o problema investigado: (1) a Antiguidade escolarizada no Brasil; (2) a tradição como dispositivo político;

(3) as contribuições feministas, queer e decoloniais para a revisão das narrativas históricas; e (4) os desafios concretos enfrentados pelo professor ao abordar tais temas em ambientes conservadores. A eletiva não busca apenas oferecer novos conteúdos, mas criar condições para questionar os mecanismos pelos quais certos discursos se estabilizam como tradições enquanto outros permanecem ocultados. Ao fazê-lo, propõe uma prática de ensino que possibilita aos estudantes compreender a historicidade das normas e interrogar criticamente seus usos no presente, além de instrumentalizar o professor com aporte teórico suficiente para contrapor narrativas neoconservadoras que circulam no ambiente escolar e que, muitas vezes, se impõem como verdades incontestáveis no cotidiano da comunidade educativa.

A ANTIGUIDADE ESCOLARIZADA NO BRASIL

A conformação da Antiguidade no currículo escolar brasileiro não resulta de um processo neutro de seleção de conteúdos, mas de uma tradição historiográfica que se consolidou, sobretudo, a partir do século XIX (Maria Regina Machado, 2008). Nesse período, o modelo humanista europeu — profundamente marcado pela centralidade atribuída à Grécia e Roma — foi incorporado como referência civilizatória no processo de construção do Estado nacional brasileiro. Instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) desempenharam papel decisivo na legitimação dessa matriz interpretativa, reforçando a associação entre Mediterrâneo antigo, racionalidade e ordem (Lilia Moritz Schwarcz, 1993).

Ao longo das reformas curriculares do século XX e início do XXI, essa Antiguidade escolarizada manteve sua estrutura básica: um passado greco-romano tomado como cânone universal e apresentado como origem natural de valores considerados perenes, como cidadania, família patriarcal, disciplina moral e organização política (Pedro Paulo Funari, 1995). Egito, Mesopotâmia, Pérsia e outras sociedades afro-asiáticas aparecem, quando muito, como curiosidades ou antecedentes menores, raramente reconhecidas como tradições intelectuais complexas, conforme também problematizado por autores como Nicole Loraux (1993) e Keith Hopkins (1991) ou como alternativas históricas legítimas (Jorge Victor de Araújo Souza, 2018).

Essa seleção não apenas moldou livros didáticos e documentos curriculares, mas também limitou a formação de professores, que muitas vezes desconhecem a pluralidade de experiências de gênero, parentesco, sexualidade e organização social presentes nas sociedades antigas. Ao privilegiar o modelo greco-romano como referência de civilidade, o currículo escolar consolidou a ideia de que os padrões atenienses e romanos representariam a forma

“natural” e superior de organização social, enquanto outras tradições eram relegadas a posições secundárias. Esse processo não deriva de falhas individuais dos docentes, mas de um legado historiográfico que, por décadas, definiu o que deveria — e o que não deveria — ser reconhecido como conhecimento legítimo no campo da História escolar (Martin Bernal, 1987).

Compreender esse processo é fundamental para analisar as resistências contemporâneas ao tratamento de temas sensíveis na escola. Ao apresentar a Antiguidade como espaço homogêneo, estável e normativo, o currículo tende a reforçar discursos que vinculam determinadas práticas e valores contemporâneos a um suposto passado imutável. Essa operação simbólica contribui para sustentar o argumento de que debates sóbre gênero e dissidência seriam estranhos à "tradição" — argumento cuja força deriva não da evidência histórica, mas da permanência dessa Antiguidade escolarizada como referência legítima no ensino formal. Além disso, como discute Circe Bittencourt (1993), a influência de uma moralidade cristã historicamente consolidada moldou expectativas de comportamento e limites curriculares, definindo o que pode ser abordado em sala de aula sem gerar tensionamentos com a comunidade. Esse quadro evidencia como matrizes intelectuais do século XIX continuam a estruturar a cultura escolar, condicionando tanto o alcance das práticas docentes quanto o ponto em que emergem resistências familiares (José Murilo de Carvalho, 1990).

O “TRADICIONAL” COMO DISPOSITIVO POLÍTICO

A noção de “tradição” no contexto escolar brasileiro não é um dado neutro ou espontâneo, mas o resultado de um processo histórico de seleção, legitimação e consolidação de valores que se apresentaram como universais. Como demonstram Hobsbawm e Ranger (1997), tradições são frequentemente invenções sociais que se naturalizam ao longo do tempo, passando a funcionar como mecanismos de autoridade e regulação.

No caso brasileiro, essa operação foi profundamente influenciada por matrizes intelectuais do século XIX, que associaram a ideia de civilização a modelos greco-romanos, brancos, masculinos e cristianizados. O processo se estrutura inicialmente no IHGB e ganha forma institucional no currículo do Colégio Pedro II, cuja organização consolidou um ideal de formação escolar profundamente alinhado ao positivismo e à moralidade oitocentista (Beatriz Boclin Marques dos Santos, 2015). Essa matriz curricular, ao se tornar referência nacional, ajudou a estabelecer padrões de legitimidade que orientaram sucessivas reformas educacionais ao longo da Primeira República e do século XX.

A consolidação desse enquadramento se aprofunda durante o regime militar, quando o ensino de História é reorientado para reforçar ordem, civismo e controle ideológico, restringindo ainda mais a pluralidade interpretativa e vinculando fortemente o "tradicional" a valores morais e nacionais considerados incontestáveis (Thais Nívia de Lima e Fonseca, 2003). Embora tais orientações não estejam mais explicitamente formuladas nos documentos oficiais, seus efeitos permanecem perceptíveis na BNCC, especialmente na forma como certas narrativas continuam sendo apresentadas como neutras ou como heranças incontestáveis do passado.

Esse longo processo histórico produz efeitos concretos na escola contemporânea, onde a categoria "tradicional" é mobilizada para justificar silenciamentos, delimitar fronteiras do aceitável e hierarquizar o que pode ou não ser ensinado. Trata-se de um dispositivo político que regula conteúdos e comportamentos e que continua a moldar o cotidiano docente em meio às disputas contemporâneas sobre gênero, sexualidade, pertencimento e cidadania.

A força desse dispositivo político está justamente na sua aparência de neutralidade. Como argumenta José Murilo de Carvalho (1990), a cultura política brasileira do século XIX se estruturou sobre símbolos e narrativas que buscavam estabilidade moral e social, ancoradas em modelos europeus de comportamento. Essas referências, ao serem incorporadas pelo sistema educacional, estabeleceram um repertório de valores considerados legítimos, frequentemente apresentados como herança direta da Antiguidade clássica. O resultado é que o "tradicional" é invocado para delimitar fronteiras do aceitável — especialmente no que diz respeito a debates sobre gênero, sexualidade e formas dissidentes de organização social (Thomas Laqueur, 1992).

Além disso, como discute Circe Bittencourt (1993), o livro didático e o currículo escolar historicamente reforçaram essa construção ao privilegiar narrativas lineares, moralizantes e compatíveis com expectativas familiares e religiosas. O "tradicional" opera, assim, como um marcador de autoridade que, sob o pretexto de preservar valores, restringe a atualização historiográfica necessária ao ensino e produz tensão sempre que o professor tenta ampliar repertórios ou abordar temas que confrontam esse imaginário conservador. Trata-se, portanto, de um dispositivo político que regula o que pode ser dito, quem pode dizer e até onde a prática docente pode avançar sem enfrentar resistência institucional ou comunitária (Michael Apple, 1997).

PERSPECTIVAS FEMINISTAS, QUEER E DECOLONIAIS

As contribuições feministas, queer e decoloniais para o ensino de História desafiam diretamente os filtros historiográficos que moldaram, por décadas, o currículo escolar brasileiro. No campo dos estudos de gênero, Joan Scott (1988) demonstrou que o gênero deve ser compreendido como uma categoria histórica de análise, e não como um dado natural. Essa perspectiva permite reavaliar a Antiguidade não como um espaço homogêneo e normativo, mas como um campo plural, marcado por disputas simbólicas e por diferentes formas de organização social e corporal — elementos frequentemente omitidos nos materiais didáticos.

Do ponto de vista queer, Judith Butler (1990) e Thomas Laqueur (1992) evidenciam que tanto o corpo quanto a sexualidade são construções históricas submetidas a regimes discursivos. Essa abordagem desestabiliza a ideia, persistente no imaginário escolar, de que identidades e práticas dissidentes seriam anacronismos ou incompatíveis com o passado antigo. Ao contrário, a historiografia recente revela uma diversidade de experiências sexuais e de gênero nas sociedades antigas, muitas das quais foram apagadas pelos filtros moralizantes do século XIX, reforçados por leituras conservadoras que ainda influenciam a escola.

As perspectivas decoloniais — especialmente Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (1997) e Aníbal Quijano (2000) — ampliam esse debate ao questionar a centralidade europeia na produção do conhecimento histórico e a imposição de categorias ocidentais de gênero, corpo e parentesco sobre outras culturas. Aplicada ao contexto escolar brasileiro, essa crítica evidencia a necessidade de revisar o modo como ensinamos Grécia, Roma e Egito, reconhecendo que o currículo herdado reforça hierarquias raciais e epistemológicas que invisibilizam experiências não europeias ou não conformes ao modelo greco-romano.

Modificar esse cenário é fundamental porque ignorar essas perspectivas não apenas mantém, mas reproduz ativamente os apagamentos estruturais que moldaram o ensino de História ao longo de dois séculos (Scott, 1988). A exclusão de corpos, experiências e epistemologias dissidentes fortalece a falsa impressão de que tais vivências nunca existiram ou não possuem relevância histórica — exatamente o tipo de silenciamento necessário para a manutenção da autoridade do "tradicional" (Butler, 1990). Esse apagamento tem efeitos pedagógicos concretos: limita o horizonte interpretativo dos estudantes, reforça noções naturalizadas de gênero e sexualidade e reduz a compreensão do passado como espaço de disputa, multiplicidade e invenção (Laqueur, 1992).

Por isso, a incorporação de perspectivas feministas, queer e decoloniais não constitui

um acréscimo periférico, mas uma intervenção necessária (Scott, 1988). Essas abordagens desestabilizam as hierarquias que sustentam o dispositivo do “tradicional”, evidenciam a historicidade das normas sociais e revelam os mecanismos pelos quais certas experiências foram legitimadas enquanto outras foram sistematicamente eliminadas do repertório escolar (Butler, 1990). Ao mesmo tempo, permitem ao professor fundamentar sua prática em debates historiográficos sólidos e enfrentar narrativas neoconservadoras que se apresentam como defesa da moralidade comunitária, mas que operam sobretudo pela manutenção de apagamentos históricos (Quijano, 2000).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva que não apenas atualizá o ensino de História, mas o alinha aos debates acadêmicos contemporâneos, amplia o repertório interpretativo dos estudantes e atua diretamente contra a perpetuação dos filtros historiográficos que sustentam o imaginário tradicional (Oyěwùmí, 1997). É uma intervenção que reconfigura o currículo e, sobretudo, abre espaço para que outras histórias — antes silenciadas — possam finalmente ser ensinadas, reconhecidas e discutidas em sala de aula (Sara Ahmed, 2006).

O PROBLEMA EXPERIENCIADO PELO PROFESSOR QUE TRABALHA (OU TENTA TRABALHAR) GÊNERO EM AMBIENTE CONSERVADOR

A experiência do professor que aborda gênero em ambientes conservadores é marcada por tensões que ultrapassam a dimensão pedagógica e alcançam o campo emocional, ético e institucional (Henry Giroux, 1997). Do ponto de vista da prática docente, o confronto cotidiano não se dá apenas com a falta de formação continuada ou com a ausência de materiais adequados — problemas estruturais já amplamente reconhecidos —, mas com a percepção constante de que determinados conteúdos, embora legitimados pela historiografia e pelas ciências humanas, podem ser interpretados como afronta às sensibilidades morais da comunidade escolar (Paulo Freire, 1996).

Do meu ponto de vista enquanto professor da educação básica, falar sobre gênero não é uma escolha ideológica, mas uma necessidade pedagógica derivada da própria natureza do conhecimento histórico. Entretanto, em contextos conservadores, essa necessidade é frequentemente percebida como risco: risco de conflito com responsáveis, risco de exposição institucional, risco de ser enquadrado como alguém que "força pauta" ou "desvia do conteúdo". Esse clima de vigilância simbólica condiciona não apenas o que se ensina, mas como se ensina — moderando falas, evitando exemplos, retirando discussões que deveriam estar presentes

(Stephen Ball, 2003).

O impacto emocional desse processo também não é menor. Há um desgaste constante em precisar justificar conteúdos historicamente validados, em medir palavras para evitar ruídos e, sobretudo, em enfrentar a sensação de estar sempre "um passo de ser contestado". Ao mesmo tempo, há a convicção profissional de que omitir-se reforça exatamente os apagamentos que estruturam o currículo tradicional. Assim, o professor vive em um duplo vínculo: sabe que precisa ensinar, mas também sabe que ensinar pode gerar retaliações (Michael Apple, 1997). Esse cenário se agrava quando, mesmo amparado por diretrizes nacionais como a BNCC, pelo ECA e por normativas estaduais como o Referencial Curricular Gaúcho, o professor ainda enfrenta pressões de gestões escolares que temem a repercussão na comunidade ou utilizam o discurso de que “as famílias não vão gostar” para mascarar seus próprios preconceitos.

Essa condição revela um problema estrutural: o ambiente escolar, marcado pelo avanço de discursos neoconservadores, passou a operar uma lógica de tolerância condicional. "Pode ensinar, desde que não desagrade"; "pode discutir gênero, desde que não pareça discussão de gênero". Essa ambiguidade cria um campo de atuação estreito que limita a autonomia docente e reforça a autoridade de narrativas tradicionais que associam neutralidade à ausência de debate (Giroux, 1997). O professor, portanto, não enfrenta apenas resistência — enfrenta a própria estrutura que determina *quem pode falar, sobre o quê* e *até onde.*

Do ponto de vista pedagógico, essa experiência evidencia a urgência de práticas que reconstruam o imaginário escolar sobre o que significa ensinar história de maneira crítica (Freire, 1996). E aqui fica uma pergunta essencial para orientar a continuidade da análise: como criar um espaço pedagógico seguro, intelectual e institucionalmente, para que o professor possa cumprir sua função social sem ser silenciado pelo medo?

A ELETIVA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

A eletiva “Tradicional para quem?” foi elaborada como uma proposta pedagógica simples, direta e aplicável em sala de aula, cujo objetivo é aproximar o que a pesquisa acadêmica produz das realidades concretas do ensino médio público. Trata-se de uma disciplina que busca instrumentalizar professores e estudantes para reconhecer e questionar os processos históricos que deram origem ao que hoje se chama de “papel tradicional”. Em vez de repetir modelos ou aprofundar debates altamente especializados, a eletiva oferece ferramentas acessíveis para identificar como certas ideias sobre família, gênero, moralidade, corpo e

sociedade foram construídas, naturalizadas e, por fim, apresentadas como heranças incontestáveis do passado.

A proposta nasce dentro do meu Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFSM), e das minhas vivências como professor do Ensino Básico no Estado do Rio Grande do Sul, funcionando como uma ponte entre o debate historiográfico contemporâneo e a prática escolar cotidiana. Seu foco não é ensinar Antiguidade em profundidade, nem transformar o aluno em especialista, mas mostrar como filtros historiográficos do século XIX e XX criaram a imagem de um passado homogêneo, usado até hoje para justificar normas sociais que se pretendem naturais. Ao compreender esses filtros, estudantes e professores ganham condições de analisar criticamente discursos que invocam o "tradicional" como argumento de autoridade.

Assim, a eletiva se organiza de forma prática, com módulos que introduzem fontes simples, debates guiados e atividades curtas, permitindo que qualquer professor — mesmo sem formação específica na área — possa utilizar o material de forma segura. O material didático e paradidático, juntamente com um site de apoio, foi desenvolvido justamente para reduzir o peso que recai sobre o docente e para garantir que a proposta possa ser aplicada sem sobrecarga ou insegurança teórica.

Em síntese, a eletiva não busca apenas acrescentar conteúdo ao currículo, mas abrir espaço para que professores e estudantes compreendam que a tradição é uma construção histórica, e que analisá-la criticamente é fundamental para um ensino de História que dialogue com a complexidade do presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o ensino de História na educação básica brasileira continua profundamente marcado por filtros historiográficos que moldaram, desde o século XIX, a ideia de "tradição" como sinônimo de passado legítimo. Esses filtros — estruturados por matrizes eurocêntricas, moralizantes e racializadas — continuam operando no currículo contemporâneo, influenciando tanto a seleção de conteúdos quanto os limites impostos às práticas docentes. O resultado é a reprodução de um imaginário escolar que apresenta a Antiguidade como origem natural de valores perenes, apagando experiências dissidentes e criando obstáculos para o tratamento de temas como gênero, sexualidade e diversidade social.

Nesse contexto, a eletiva “Tradicional para quem?” surge como uma proposta possível dentro das condições reais do ensino médio público. Sua função não é apenas complementar o currículo, mas criar um espaço pedagógico capaz de aproximar a pesquisa acadêmica da prática cotidiana, oferecendo a professores e estudantes ferramentas teóricas acessíveis para reconhecer como o “tradicional” é produzido, naturalizado e mobilizado nas disputas contemporâneas. Ao instrumentalizar a comunidade escolar para analisar criticamente os mecanismos que sustentam esse imaginário, a eletiva contribui para ampliar os horizontes interpretativos dos estudantes e fortalecer a autonomia docente diante de pressões institucionais e comunitárias.

A partir dessa experiência, reafirma-se a importância de iniciativas que articulem produção acadêmica e prática escolar de forma concreta, especialmente em um cenário marcado pela ascensão de discursos neoconservadores que buscam delimitar o que pode ou não ser ensinado. Propostas como esta demonstram que é possível — e necessário — tensionar a aparente neutralidade curricular, promover a atualização historiográfica e defender um ensino de História comprometido com pluralidade, rigor e democracia.

Assim, este artigo e a eletiva que ele apresenta representam não apenas um produto do Mestrado Profissional em Ensino de História, mas também um gesto político e pedagógico: o de afirmar que a escola não é lugar de reprodução silenciosa de tradições inventadas, mas de compreensão crítica do passado e de formação cidadã capaz de interpretar e disputar os sentidos do presente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

BALL, Stephen. **The Teachers' Soul and the Tyranny of Transparency**. London: Routledge, 2003.

BERNAL, Martin. **Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization. Vol. I**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1987.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico**. São Paulo: Contexto, 1993.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971–1980). In: CERRI, Luis Fernando (org.). **O ensino de História e a ditadura**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003 (p. 47–66).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo. **A Antiguidade e seu ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals**. New York: Bergin & Garvey, 1997.
HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
HOPKINS, Keith. **A economia do Império Romano**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
LAQUEUR, Thomas. **Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud**. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
LORAUX, Nicole. **A invenção de Atenas: história da odisseia funerária**. São Paulo: UNESP, 1993.
MACHADO, Maria Regina. **História Antiga no ensino brasileiro: permanências e filtros historiográficos**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.
OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres: uma perspectiva africana sobre discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems Research**, v. 6, n.2, p. 342-386, ago 2000. Disponível em: < https://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/issue/view/33>. [Acesso em: 06 dez 2025].
RIO GRANDE DO SUL. *Catálogo de Eletivas EMTI 2025*. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2024.
RIO GRANDE DO SUL. *Documento Orientador do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral*. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2021.
RIO GRANDE DO SUL. *Matriz de Referência 2025.* Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2025.
SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina História no Colégio Pedro II – Império. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 55-70, jan/abr 2015. Disponível em: < https://seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/1289>. [Acesso em: 06 dez 2025]
SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870–1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
SCOTT, Joan. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.
SOUZA, Jorge Victor de Araújo. **A Antiguidade no Brasil: recepção, usos e representações**. São Paulo: Annablume, 2018.

CONCEITOS HISTÓRICOS, JOGOS ELETRÔNICOS E LETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE *SHADOW OF ROME* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Thiago Stevenny Lopes[1]
Vanessa Spinosa[2]

INTRODUÇÃO

O ano de 2005 marcou o lançamento de um jogo eletrônico[3] que permeou as memórias de várias crianças e adolescentes fanáticos pelo console da empresa Sony, o Playstation 2. Esse jogo, o *Shadow of Rome*[4], converge aventura, ação, missões desenvolvidas em um cenário inspirado no mundo romano antigo, especialmente durante o ápice da expansão do império, bem como do poder de Roma. Conflitos, cenários, diálogos, interações, espaços e narrativas compõem esse arcabouço narrativo e literal do jogo e aproximam o jogador do universo imagético que compõe o cenário digital do *game.*

Partindo da ideia do jogo eletrônico enquanto uma ferramenta de análise histórica, visto que o mesmo se configura enquanto uma produção humana e, portanto, passível de historicidade, podemos capitanear o olhar docente historiador sobre o objeto. Nessa premissa

[1] Mestre em Ensino de História (PPGEH-UFRN) e docente da educação básica na Escola de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva (SEE-PB). stevennythiago@gmail.com
[2] Doutora em História, Docente e pesquisadora associada do Departamento de História e do Programa de pós-graduação em História (PPGHC), campus Caicó, e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPGEH-UFRN), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. vanessa.spinosa@ufrn.br
[3] Um jogo eletrônico, também conhecido como *videogame*, é um tipo de jogo que utiliza tecnologia computacional para interagir com o jogador através de objetos periféricos (como *joysticks* ou teclados), exibindo imagens a partir de uma tela. Essa atividade interativa envolve regras, desafios e resultados quantificáveis que podem ser consolidados através de experiências individuais e coletivas que solidificam a interação entre o jogador e a tecnologia. Nesse aspecto, o jogo *Shadow of Rome,* escolhido nesse trabalho é fundamental, pois além de partir do principio da interação aborda uma temática histórica ligada ao currículo estudado em sala de aula.
[4] Tendo como pano de fundo acontecimentos históricos, *Shadow of Rome* mistura personagens reais e fictícios. A trama conta os dias que se sucedem à morte de Júlio César, líder do Império Romano. Um de seus fiéis escudeiros, Vipsanius, é o principal suspeito do assassinato. O fato causa estranheza a Octavianus, que confia na lealdade de Vipsanius. Octavianus é amigo de Agrippa, filho do suspeito. Decididos a provar sua inocência, a dupla de amigos mergulha numa trama de intrigas pelo poder.

entendemos que o letramento digital pode potencializar o estudo conceitual histórico de acordo com o uso dessa ferramenta.

Nossa experiência didática aconteceu na Escola Municipal Eliete Souza Araújo Silva localizada no município de Frei Martinho na Paraíba. Exercemos a prática de ensino nessa referida unidade escolar há 13 anos e nos deparamos com uma defasagem em relação ao componente de fluência leitora, especialmente no que diz respeito aos conceitos históricos.

Esse déficit leitor obviamente teve complicações potencializadas durante e pós-pandemia do Covid-19 quando tivemos que nos adaptar a modalidade de ensino remoto em nossa unidade escolar. Partindo da problemática de uma dificuldade exposta pelos estudantes na compreensão leitora e no letramento dos conceitos históricos subjetivos e de segunda ordem propomos a realização de uma experiência didática voltada para o uso do letramento digital a partir de um jogo eletrônico em sala de aula. Essa prática norteou o produto didático de nossa dissertação de mestrado[5] no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória.[6]

Ao utilizar a ferramenta do jogo eletrônico e alinhar atividades analógicas através de metodologias ativas que busquem a significância literal conceitual e histórica, os estudantes podem desenvolver uma experiência de estudos históricos enquanto sujeitos de seu próprio tempo. Desenvolver a consciência histórica e protagonizar um entendimento construtivista do saber histórico em sala de aula são pilares fundamentais para uma boa aprendizagem. Conceitos são atemporais, mutáveis e com diferentes níveis e significados, dessa forma compreendemos que ao desenvolver o letramento conceitual o estudante pode potencializar sua aprendizagem e entender com ênfase os conteúdos de uma forma mais ampla e clara.

De acordo com o *Shadow of Rome* escolhemos trabalhar com três conceitos capitais não só para o conteúdo de Roma na antiguidade, como também para vários outros conteúdos históricos trabalhados em sala de aula. Os conceitos de império, colonização e escravidão nos

---

[5] LOPES, Thiago. **Conceitos históricos, jogo eletrônico e letramentos:** uma proposta de Ensino de História a partir de *Shadow of Rome* para o Ensino Fundamental. 2025. 172 Pág. Dissertação Mestrado Profissional (Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2025.

[6] O Mestrado Profissional em Ensino de História da rede nacional Profhistória teve início em 2014, através do incentivo da Capes e da coordenação geral da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Anos antes, em 2011, a Capes havia formalizado o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para a qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), de modo a sistematizar ações e iniciativas voltadas à formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação stricto sensu‖ (Viana, 2022, p. 7-23) VIANA, Larissa et. al. Profhistória: trajetórias na UFF. In: PROFHISTÓRIA: sujeitos, práticas e criações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 7-23. E-book. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/profhistoria-sujeitos-praticas-e-criacoes/. Acesso em: 08/08/2024.

orientaram nesse estudo de analise, letramento digital e experimentação analógica através de metodologias ativas que conversem diretamente com a ferramenta.

Esse artigo será dividido em três momentos. Inicialmente descreveremos a importância do estudo dos conceitos e do letramento histórico como catalizador de aprendizagem histórica. Em seguida demonstraremos o uso do jogo eletrônico enquanto uma importante ferramenta de análise do letramento digital para a solidez do conhecimento histórico do nosso alunado. E por fim apresentaremos nossa experiência desenvolvida na turma de Nono Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva a partir de metodologias ativas analógicas e do uso do *Shadow of Rome* como um aporte didático para aprendizagem conceitual histórica.

ENSINO DE HISTÓRIA, CONCEITOS HISTÓRICOS E LETRAMENTOS

É muito difícil aprender História quando não se consegue ler de maneira satisfatória, contundente, clara e objetiva. Quando o estudante não consegue assimilar o conteúdo de maneira sólida ele se torna frágil enquanto um sujeito crítico e reflexivo do seu próprio tempo histórico. Acreditamos que o letramento dos conceitos históricos é fundamental para atenuar essas questões, pois, quando o sujeito entende o significado dos conceitos ele pode observar historicamente o seu tempo de uma maneira historicizada e refletir sobre as mais variadas práticas e atitudes humanas contemporâneas.

Compreendemos que a pandemia recente potencializou alguns déficits que corroboram com nossa realidade em sala de aula nos dias de hoje. As dificuldades de memorização, concentração, aplicabilidade do conteúdo e letramento podem servir como exemplos dessa herança pandêmica escolar, visto que o aproveitamento de ensino ficou potencialmente prejudicado graças a fatores como acesso a internet e disponibilização de material adequado para a prática do ensino a distância. Pensamos, então, que o letramento é algo que precisa ser profundamente trabalhado a partir de uma construção coletiva do saber histórico com nossos alunos. Em acordo com o problema levantado no chão da nossa escola o que consequentemente se repete em muitas outras unidades educacionais no nosso país, partimos da ideia de uma analise de estudo de caso, onde a pesquisadora Marli André (1996) pondera que:

> O estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula (André, 1996, p. 30).

Nossa pesquisa parte de um problema real encontrado em nossa docência, dessa forma, entendemos que o uso de metodologias ativas, da ludicidade e do letramento digital amplificado pelo uso de uma ferramenta eletrônica que desperte a curiosidade e a colaboração construtivista do saber pode gerar uma aprendizagem clara e objetiva para nosso público discente.

Os conceitos segundo nossa abordagem para esse estudo são fundamentais para o desenvolvimento da prática de letramento. É importante observar e entender o contexto para se configurar o termo conceitual quando aplicado em determinados períodos históricos e na investigação do passado. O historiador docente pode se valer dos conceitos, mas precisa ficar atento às definições plurais que variam em consequência das características de cada época. Dessa maneira precisa trabalhar o letramento conceitual e permitir que o aluno insira suas próprias habilidades de conhecimento no desenrolar do processo de aprendizagem, exercitando sua própria consciência histórica no desenvolvimento das atividades. De acordo com as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Caineli (2004):

> Como "possibilidade cognitiva", a construção de conceitos permite a instituição do poder conceitual, isto é, o poder que o aluno tem de identificar e ordenar cientificamente os elementos da realidade social e que pode auxiliá-lo na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo. Esse processo significa, também, a capacidade que o aluno adquire de construir categorias explicativas da realidade social. Assim, os conceitos possibilitam, por exemplo, a identificação dos objetos e fenômenos da realidade, bem como a capacidade de atribuir-lhes sentido e reconhecê-los mediante sua confrontação com o já conhecido (Schmidt, Caineli, 2004, p. 62-63).

O historiador Peter Lee (2001) orienta para o uso dos conceitos históricos de segunda ordem e de natureza subjetiva, pois ambos se configuram como primordiais para o desenvolvimento do conteúdo histórico em sala de aula. Os conceitos são definidos e acordados entre os seus usuários e a multiplicidade de sentidos enriquece a História e, consequentemente, os entendimentos dos acontecimentos das passagens historiográficas em suas determinadas épocas. Segundo Lee:

> Existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de "segunda ordem". É esse tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consciência a disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre esses conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada e fizer para contrariá-las (Lee, *In.* Barca (org), 2001, p. 15).

Compreender os conceitos históricos é exercitar a reflexão historiográfica. É entender as possiblidades de assimilação do saber histórico. É desenvolver aprendizagem de maneira significativa que de acordo com o professor Marco Antônio Moreira:

> É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela *interação* entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é *não-literal* e *não-arbitrária.* Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012, p. 14).

Essa simbiose experimental e didática entre o significado conceitual e a prática metodológica ativa alinhada ao letramento configuram uma experiência cognitiva de desenvolvimento construtivo da aprendizagem histórica. O aluno pode sistematizar a experimentação em sala de aula e desenvolver sua própria consciência histórica tornando-se protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

O letramento se materializa enquanto um importante alicerce nesse contexto. Ser letrado também é resistência social, pois o sujeito pode, através do letramento, compreender o mundo que o cerca, em todas as suas possibilidades. Ele pode compreender a política existente, as variáveis econômicas, práticas culturais e patrimoniais e a complexidade social com a qual nos deparamos atualmente. Dominar o letramento é dominar uma leitura ampla de tudo em seu entorno. Segundo Magda Soares, o letramento é "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (2023, p. 18). A autora ainda argumenta que:

> Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, torna-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o individuo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, cognitivos, linguísticos e ate mesmo econômicos (Soares, 2023, p. 18).

A escola enquanto refletor da sociedade precisa desencadear práticas pedagógicas que levem a fins formativos do ponto de vista social e crítico e o letramento se configura como um importante caminho a ser seguido, especialmente no Ensino de História. É fundamental que o estudante busque esse protagonismo intelectual e cabe ao docente, bem como a escola, sedimentar os meios e os caminhos possíveis para que isso se materialize. No Ensino de História não é diferente. A partir do momento em que nosso educando conseguir captar o sentido de estudar História de acordo com sua própria experiência de vida, conseguirá se tornar letrado em relação a sua condição enquanto estudante e cidadão.

A professora Roxane Rojo (2019) também atenta para a responsabilidade da escola em promover um letramento que abarque o social, que promova uma leitura de tudo que cerca a realidade do aluno e que dê experimentação a sua própria vida enquanto sujeito histórico e linguisticamente capacitado. Conforme defende a autora, nessa perspectiva, os

multiletramentos podem se aplicar a nossa metodologia e a proposta de produção didática apresentada em nossa pesquisa. Observemos a citação:

> Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20 *apud* Rojo, 2019, p. 96).

Podemos então, afirmar que as práticas sociais de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de desenvolvimento de leitura e escrita, inclusive nas práticas escolares corriqueiras do dia a dia em sala de aula. Esse cenário permitiu aos nossos educandos um desenvolvimento contundente do saber a partir de suas próprias experiências, bem como de sua interação com os conteúdos propostos em sala de aula pelo professor e sua respectiva grade curricular. Absolutamente plausível para o Ensino de História, o letramento pode se fundamentar como um importante aliado nesse cenário de promoção do entendimento e aprendizagem histórica, podendo potencializar o interesse dos alunos pela disciplina, quando utilizado a partir de metodologias prazerosas e lúdicas, de fácil acesso e com avidez prática e dinâmica.

SHADOW OF ROME: LETRAMENTO DIGITAL E JOGO ELETRÔNICO

Promover o letramento histórico em sala de aula, portanto, é suplantar a ideia de que os alunos precisam ir além do senso comum e que possam compreender o fazer histórico não apenas observar uma reconstituição do passado, mas interpretá-lo em conjunção com os fatos, experiências e escolhas do presente. Expandir a consciência histórica do educando é possível através do letramento e, em nosso tempo, ainda mais através do que hoje chamamos de multiletramentos, ou letramento digital.

Cabe a nós, enquanto educadores, potencializar o uso dos ambientes digitais de acordo com interesses que proporcionem aos nossos alunos uma construção do saber, por um Ensino de História de qualidade e, nesse cenário, entendemos que o letramento digital é um caminho a ser seguido. Assim, compreendemos os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digitais” (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016, p. 30).

É fundamental que o professor explore esse cenário, diagnostique as possibilidades de trabalho e desenvolva uma metodologia que possa facilitar a aprendizagem de seus alunos a partir dessas novas tecnologias. O letramento precisa ser ancorado pela Didática da História (Rüsen, 2011, *Apud* Azevedo, 2016, p. 26), que é definida como "ciência do aprendizado histórico". Nesse contexto, a produção do conhecimento histórico exige que os sujeitos envolvidos desenvolvam habilidades para aprender História de diferentes formas e, consequentemente, desenvolvam diferentes possibilidades que auxiliem na localização temporal e na significação das experiências humanas no tempo presente através das leituras digitais. Segundo Danilo Alves da Silva:

> É um movimento dinâmico e complexo, e que por isso exige constantes reflexões e proposições dos profissionais da História, os quais deveriam ser os primeiros a se preocuparem com as mudanças que afetam diretamente a ciência Histórica e, por extensão, as concepções de ensino e aprendizagem desse campo do saber no ambiente escolar (Silva, 2018, p. 41).

Os novos valores digitais se traduzem em uma nova realidade e em uma nova mentalidade geracional no que diz respeito ao uso de mídias digitais. O letramento digital encorpado com a História dos conceitos e metodologicamente trabalhado com o uso do jogo eletrônico se adequa nesses termos. O letramento histórico digital praticado com os educandos pode partir da interação que eles possuem em relação a essas mídias digitais. Tal estratégia pode nos proporcionar meios de estudar, investigar e aprimorar nossas metodologias de ensino a partir das diferentes possibilidades das quais os estudantes hoje constroem conhecimentos.

Jogos eletrônicos fazem parte da cultura midiática e envolvem experiências para os jogadores que potencializam seu raciocínio cognitivo em diferentes áreas do saber, como linguagens, matemática, lógica e espaço geográfico, além de, cada vez mais protuberante, abarcar temas históricos. Segundo os autores da obra *Letramentos Digitais*:

> No futuro próximo, ambiente de jogos – bem como ambientes virtuais como Second Life, que não é um jogo como tal – poderão ser vistos como espaços ideais de aprendizagem, nos quais os estudantes podem adquirir letramentos digitais em acréscimo às práticas de linguagem e aos letramentos tradicionais (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016, p. 30).

A partir da observação do jogo como uma fonte histórica digital, o educando pode entender que mesmo um produto da indústria cultural e de entretenimento como um jogo eletrônico, pode ser potencializado para o entendimento e o estudo de conceitos históricos subjetivos e capitais para a compreensão de conteúdos em sala de aula.

Os documentos que legalizam a educação em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Nº 9.324/96[7], também proporcionam o levantamento da importância das tecnologias em sala de aula. Eles elencam como essas ferramentas podem expandir a aprendizagem e, no caso do Ensino de História, como podem auxiliar na assimilação de conteúdos históricos de maneira crítica e reflexiva. Obviamente, existem problemas quanto a isso. O Brasil ainda é um país que não conta com uma distribuição digital igualitária e o reflexo na escola é evidente. Ana Elisa Ribeiro afirma:

> O documento oficial mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (2018), continua apontando as TDICs como elemento fundamental das práticas de leitura e escrita, ou melhor dizendo, faz isso com ainda mais vigor e contundência do que outros. De outro lado, um relatório recente da Unesco (2023) questiona e recua nos usos da TDICs, em alguma medida, e influencia recentíssimas decisões de governos brasileiros (em esferas municipais e estaduais) que optam, por exemplo, pela proibição de celulares nas escolas (Ribeiro, *In* Brambila (org), 2024, p. 75).

Em sua tese de doutoramento, a autora Marcella Albaine Farias da Costa (2019) trabalha com a expressão de uma "historiografia escolar digital" para compreender a realização de iniciativas que, embora nem sempre sejam consolidadas em sala de aula devido às condições muitas vezes parcas de infraestrutura ou de acesso tecnológico, estão presentes no cotidiano escolar. Segundo a historiadora, a historiografia escolar digital reforça as potencialidades do Ensino de História, assim como a própria escola, enquanto lugar de saber historiográfico.

Essa coesão entre a exploração dos recursos digitais de maneira crítica e a própria criatividade e o protagonismo dos estudantes fortalece o vínculo de aprendizagem. Nesse contexto, podemos conceber a ideia de que é possível sustentar uma escolaridade digital mesmo sem a existência suficiente de recursos digitais. Segundo Costa, "defender a historiografia escolar digital é defender menos o meio e mais a forma como o professor vai se apropriar do referido meio em prol do seu objetivo pedagógico" (2019, p. 183).

É através desse suporte teórico que sustentamos nossa aplicação pedagógica em nossa unidade de ensino. O jogo eletrônico pode ser encarado enquanto um artefato histórico e, bem como discutimos anteriormente, pode ser crítico e reflexivo. Costa (2017) defende o uso de jogos eletrônicos em sala de aula como reais potencialidades de difusão do conhecimento histórico. A professora esclarece que "muitos games utilizam fontes históricas em seu enredo,

[7] Importante colocar aqui que no dia 11 de janeiro de 2023, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 foi alterada mediante a Lei nº 14.533. Ela institui a Política Nacional de Educação Digital – PNED e altera as demais leis nº 9.448, 10.260 e 10.753. A alteração na LDB em 2023 veio em virtude da Nova Política Nacional de Educação Digital. Disponível em: http://www.pedagogiadescomplicada.com, Acesso em 25 de janeiro de 2026.

possibilitando também a construção de ambientes e simulações de contextos históricos" (Costa, 2017, p. 37).

Esse cenário impulsiona o fato de que os estudantes e suas experiências com jogos eletrônicos como forma de lazer podem, e devem, ser apropriados no processo de elaboração metodológica digital, a fim de proporcionar novas práticas para o caminho da educação histórica. Ademais, conforme Coscarelli, os "mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos [...] e aplicativos" (Coscarelli, 2011, p. 11).

Nesse contexto, os profissionais docentes de História precisam fomentar nos educandos a prática de que pensar historicamente é um importante alicerce de entendimento dos conteúdos e conceitos históricos estudados em sala de aula, e ainda, como eles podem ser capitaneados de acordo com o uso de metodologias digitais através do letramento histórico-digital. Luís Fernando Cerri defini pensar historicamente como:

> Nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem (Cerri, 2011, p. 59).

É nessa perspectiva que levamos o jogo eletrônico para a sala de aula. O intuito foi contextualizar a concepção dos conceitos históricos de império, colonização e escravidão a partir da leitura digital do jogo de uma maneira plural. Potencializar nos educandos o olhar crítico sobre o mundo romano antigo. Entender que diversos povos conviveram nesse contexto e que cada qual possuía suas culturas, comportamentos e características múltiplas. Estudar o conceito fora do eixo eurocêntrico tradicional observando através do mundo imagético de *Shadow of Rome* e exercitando a aprendizagem histórica através de metodologias analógicas e digitais.

IMPÉRIO, COLONIZAÇÃO E ESCRAVIDÃO: APLICAÇÃO DIDÁTICA

Nosso problema de letramento conceitual histórico em sala de aula não difere da realidade de muitos outros colegas historiadores docentes. Dessa forma, procuramos realizar em nossa abordagem didática com a turma do Nono Ano B da referida unidade de ensino já

citada neste artigo, uma sequência didática[8] realizada em dez aulas regulares que abarcasse atividades analógicas e digitais[9] com o objetivo de promover o letramento dos conceitos de império, colonização e escravidão a partir do jogo eletrônico *Shadow of Rome.*

A ideia central do letramento digital aplicado nessa metodologia levou em conta o construtivismo e o protagonismo estudantil na execução das atividades, onde os discentes tornaram-se sujeitos ativos do produto didático através de atividades reflexivas onde a pluralidade dos conceitos relacionados ao conteúdo estudado proporcionou uma criticidade do conhecimento histórico abordado nas aulas e ainda potencializou um olhar historicizado sobre o jogo eletrônico.

A turma contemplada durante essa abordagem pedagógica é, assim como tantas outras, bem heterogênea no que diz respeito à assimilação de aprendizagem histórica. Conta com 21 discentes oriundos tanta da zona urbana quanto rural e que já acompanhamos desde o inicio do Ensino Fundamental, anos finais. A turma apresenta baixos índices no quesito de fluência leitora o que nos levou prontamente a escolha da mesma para a aplicação da prática pedagógica.

Nas duas primeiras aulas, apresentamos a análise do conceito de império através de vídeos utilizados e baixados do *youtube*[10] de *gameplayers,* com o intuito de utilizar somente as passagens que atendiam nossa demanda pedagógica sobre o estudo do conceito em questão. Foi realizada uma curadoria digital a fim de atender nossa demanda de ensino conceitual. Também utilizamos um mapa romano em formato digital para complementar as aulas e convergir à experiência com os educandos demonstrando as passagens geográficas do jogo eletrônico e identificando as mesmas de acordo com a geografia histórica do império romano na antiguidade.

O alunado participou da aula interagindo com perguntas e colocações sobre o conteúdo e sobre a experiência digital conceitual. Foi importante trazer a reflexão que nem todas as dominações do império foram permissivas ou solidificadas somente pela superioridade militar. A ideia era de não nos limitarmos a apenas dialogar sobre uma expansão imperial, mas que a turma compreendesse de maneira crítica que o processo foi heterogêneo, complexo e historicamente abstruso.

---

[8] A sequência didática citada, assim como todas as atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas, tanto as analógicas quanto as digitais, pode ser encontradas via E-book. Produzimos esse caderno pedagógico enquanto um produto didático a fim de compartilhar a prática de ensino com os colegas professores passo a passo. O acesso a essa material será disponibilizado mais adiante.

[9] Todo o material utilizado para elaboração das aulas, bem como os registros da aplicabilidade em sala encontram-se disponíveis no seguinte drive: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1yZl5CSuEI4TktaomojrMVk_nI-KT2MTK

[10] Os vídeos trabalhados e seus respectivos canais também encontram-se no drive anteriormente disponibilizado.

Na terceira aula continuamos a usar o mapa digital dessa vez auxiliado por slides que continha características relacionadas à expansão imperial romana respeitando a bibliografia crítica do processo, onde a pluralidade e as diversas possibilidades fossem dialogadas e refletidas para atender o processo de assimilação do letramento conceitual além do conteúdo engessado e eurocêntrico costumeiramente trabalhado em sala. Incentivamos o protagonismo dos estudantes e a promoção do construtivismo do saber histórico a partir da leitura reflexiva dos textos contidos na apresentação dos slides bem como na interação dos discentes com o mapa, localizando e apontando geograficamente às regiões e os povos inseridos no processo.

As duas próximas aulas, quarta e quinta, em nossa sequência didática procuraram solidificar ainda mais a ideia do conceito de império em meio às prerrogativas heterogêneas já abordadas linhas acima, e ainda abriram um caminho para que pudéssemos trilhar o conceito de colonização. Continuamos utilizando os slides de maneira construtiva na assimilação da aprendizagem histórica. Os slides também estão relacionados ao jogo eletrônico utilizado, inclusive, trazendo personagens históricos que são representados no *game* como Júlio César, Octavius e Agripa.

A interação entre os estudantes foi expandida nesse momento através de discussões coletivas compartilhadas sobre os conceitos de império e colonização e como os mesmos estavam representados no jogo e nos conteúdos da apresentação de slides. Suscitando a discussão reflexiva e incentivando o protagonismo estudantil através de uma prática metodológica e ativa no aprofundamento do letramento conceitual proposto.

No segundo momento da aula utilizamos o livro didático[11] para aprofundar a reflexão teórica sobre os conceitos. Pedimos que os estudantes realizassem anotações sobre como o livro didático aborda o conceito de Império Romano, se existia protagonismo em relação aos outros povos que habitavam esse universo imperial e se estavam elencados elementos da presença romana e da manutenção de culturas de povos não romanos no texto didático. Promovemos o letramento histórico conceitual a partir de uma experiência analógica e atentamos para o fato de que essas observações deficitárias acerca do conceito de império no material didático podem ser observadas no jogo eletrônico utilizado como abordagem de letramento digital nessa pesquisa. Essa complementação é essencial para o entendimento conceitual de temas da História, aqui abordado através de um duplo letramento analógico e digital.

[11] DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C. **Jovens Sapiens História:** 6º Ano. 1º Edição, São Paulo: Scipione, 2022, p. 194-198.

Seguindo com nossa prática planejamos a próxima aula com o intuito de aprofundar o conceito de colonização. Realizamos uma curadoria para buscar elementos gráficos que atendessem nossa discussão nesse momento e que procurassem demonstrar a presença colonial romana em suas províncias italianas e estrangeiras. A partir da seleção de artefatos arqueológicos selecionados em sites[12] demonstramos imagens de objetos e construções materiais que refletem a congruência colonizadora e instigam a imaginar a miscigenação cultural e histórica entre os povos envolvidos, juntamente com os costumes romanos difundidos em certas regiões. A fim de conjurar os estudos realizados até o momento ainda dispomos de uma cruzadinha histórica[13] que tinha como objetivo sistematizar os conhecimentos sobre império e colonização.

A aula oito foi dedicada a trabalhar o conceito de escravidão, importantíssimo não só em relação à antiguidade, como também em vários outros conteúdos estudados. Para isso capitaneamos mais uma vez os vídeos de *gameplayers* que comentavam sobre o *Shadow of Rome.* Um dos protagonistas do jogo, o ex-general Agripa, torna-se um escravo gladiador após seu pai Vipsanius ser considerado o principal suspeito do assassinato de Júlio César, segundo a narrativa do jogo. Dessa maneira é possível através da jogabilidade trafegar no subúrbio de Roma, nas províncias escravistas e nas periferias da cidade. Visualizar como os escravos se vestiam, que profissões exerciam e ainda suas diferentes práticas e costumes. A culminância da aula se deu a partir de um *quiz*[14] interativo sobre os conceitos trabalhados, onde os alunos puderam realizar embates entre perguntas e respostas e consolidar a aprendizagem a partir da ludicidade de uma metodologia ativa.

Aliado a experiência visual dos vídeos utilizados promovemos a prática do jogo em sala de aula com o intuito de sistematizar a experiência de letramento digital de nossa turma. Os alunos dividiram-se em grupos de quatro e revezaram-se entre jogar e anotar informações relevantes acerca da experiência de análise conceitual histórica digital. Infelizmente só contávamos com um console e tivemos que nos apropriar dos poucos recursos para desenvolver a prática. As anotações durante a experiência tinham como objetivo sistematizar o aprendizado e promover auxílio durante o preenchimento do formulário avaliativo[15] que configura nossa última aula da sequência didática apresentada.

[12] A relação dos sites pesquisados para curadoria também se encontra no drive disponibilizado anteriormente.
[13] Idem a nota anterior.
[14] Idem.
[15] O formulário e as respostas dos alunos são encontrados no drive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho procurou amenizar as lacunas deficitárias de letramento histórico e digital em uma do nono ano do Ensino Fundamental, anos finais, a partir de uma metodologia que abarcasse práticas já conhecidas pelo nosso alunado, de cunho analógico, e a inserção do universo eletrônico digital e do jogo eletrônico, trabalhado como um catalisador de aprendizagem histórica conceitual. O universo dos jogos eletrônicos é uma realidade social e cultural de nossos discentes, eles praticam, consomem conteúdos através dos próprios dispositivos móveis que possuem e exponencialmente difundem experiências digitais individuais e coletivas.

Precisamos seguir metodologias ativas, em que nossos discentes sintam-se protagonistas, como foi o caso do uso do *Shadow of Rome,* que é um jogo eletrônico atrativo, constituído de ação, aventura, mistério, raciocínio logico, linguagens multifacetadas e letramentos múltiplos. Os sons, os gráficos, as imagens, os avatares, as missões são elementos aguçadores das curiosidades dos jogadores/alunos em meio à prática da jogabilidade.

As múltiplas possibilidades de letramento em nossa contemporaneidade, exploradas de maneira organizada e com uma metodologia coesa e construtivista, podem potencializar a aprendizagem histórica dos nossos alunos e, consequentemente, atenuar os déficits de letramento conceitual, sobretudo os impostos pela pandemia.

O caminho é longo, porém as possibilidades são múltiplas. Compreendemos que essa experiência didática é o início de uma trilha promissora de aprendizagem histórica conceitual auxiliada por tecnologias viáveis à aprendizagem. A construção coletiva do saber aliando o protagonismo à criatividade e às amplas possibilidades de uso do letramento digital em sala de aula são pilares importantes de desenvolvimento de aprendizagem. Produzimos o caderno pedagógico[16] com todos os materiais utilizados durante a sequência didática para livre acesso de colegas docentes historiadores que queiram utilizar metodologias desse horizonte e, consequentemente que possam ampliar os estudos e experiências como essa em suas aulas.

[16] Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1wSRW3Sxbctrj6R2YefTlIEEloD0le5iC/view?usp=drive_link

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio.** 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista ―Júlio de Mesquita Filho‖ (Unesp), Marília, São Paulo, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia na prática escolar.** Campinas: Papirus, 1996.

AZEVEDO, C. L. de. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.

BRAMBILA, G. (org). **Territórios do letramento.** São Paulo: Contexto, 2024.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, M. A. F. **Ensino de história e historiografia escolar digital.** Tese (Doutorado em História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

COSTA, M. A. F. **Ensino de História e games:** dimensões práticas em sala de aula. 1º Ed. Curitiba: Ed. Appris, 2017.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte; Ceale: Autêntica, 2011.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. 352 p. ISBN 978-85-7934-085-7.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. *In:* BARCA, I. (Org). **Perspectivas em Educação Histórica:** Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: UMINHO, 2001.

MOREIRA, A. M. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. 1° Ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

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

SILVA, D. A. da. **Letramento histórico-digital: ensino de história e tecnologias digitais**. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em história) - Universidade federal do rio grande do norte, [*S. l.*], 2018.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo horizonte: Autêntica editora, 2023.

TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER E SEU PROFESSOR NÃO CONTA: UMA ANÁLISE DOS CANAIS DE HISTÓRIA DO YOUTUBE MAIS VISUALIZADOS PELOS ALUNOS DO CEFET-MG.

Gustavo Henrique Barbosa[1]
Leonardo Carvalho Ferreira[2]

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm se consolidado como mediadoras centrais das práticas sociais e educativas contemporâneas, redefinindo as formas como indivíduos se relacionam com o conhecimento. No âmbito escolar, essa reconfiguração se expressa de maneira intensa entre estudantes do ensino médio, que acionam a internet não apenas como espaço de lazer, mas também como ambiente de estudo. Plataformas como o YouTube, blogs, podcasts e redes sociais tornam-se alternativas relevantes ao modelo tradicional de aprendizagem.

Autores como Lucchesi e Maynard (2019) argumentam que as novas tecnologias ultrapassam a função instrumental, atuando como dispositivos que tensionam a distinção entre ambientes formais e informais de ensino. Essa compreensão se articula à noção de que o espaço escolar se insere hoje em um ecossistema digital mais amplo, marcado pela fluidez entre diferentes esferas de sociabilidade e aprendizagem. Em vez de operar como mera "ferramenta auxiliar", a tecnologia se constitui como mediadora ativa na construção de sentidos, reorganizando os modos de circulação do conhecimento e ampliando o repertório de agentes que participam da produção de narrativas históricas. Nesse processo, observa-se a emergência de práticas próprias da cultura participativa, nas quais sujeitos não especializados assumem papéis de produtores, curadores e difusores de conteúdos, competindo simbolicamente com instituições educativas tradicionais. O acesso à cultura histórica — entendida segundo Gontijo

[1]Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Email: gustavo.barbosa@cefetmg.br. Professor da educação básica CEFET-MG.
[2]Graduando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Email: carvaleo.fe05@gmail.com.

(2019) como o conjunto de modos pelos quais diferentes sujeitos se relacionam com o passado — passa, portanto, a ser moldado por lógicas comunicativas, estéticas e algorítmicas típicas das plataformas digitais. Isso reposiciona o papel do historiador e do professor em meio a um cenário no qual blogueiros, influenciadores e youtubers ganham crescente protagonismo na mediação entre o público e o passado.

Observando-se que, no cotidiano escolar do CEFET-MG, os estudantes recorrem pouco ao livro didático e utilizam com frequência mídias digitais como principal fonte de estudo em História, esta investigação buscou compreender como esses conteúdos são consumidos, quais estratégias comunicativas predominam e quais implicações emergem desse deslocamento para a cultura escolar. Diante disso, a primeira pergunta que orienta a pesquisa emerge de maneira direta: como os alunos do Ensino Médio Integrado estudam História no CEFET-MG? A partir da análise empreendida, evidenciou-se que os estudantes orientam majoritariamente seus hábitos de estudo para o YouTube. A segunda pergunta é: Quem são e quais estratégias de engajamento são utilizadas por produtores de conteúdo de História nas redes? Á análise apontou que a maior parte dos produtores de conteúdo acessados pelos discentes do CEFET-MG possuem formação acadêmica mas o conteúdo disponibilizado obedece principalmente à lógica do engajamento — likes, visualizações e retenção — em detrimento do rigor historiográfico. Isso se relaciona ao modo como plataformas digitais estruturam a visibilidade, privilegiando formatos curtos, emocionalmente marcados ou esteticamente dinâmicos, o que incentiva escolhas editoriais que simplificam processos históricos complexos.

Essa dinâmica encontra respaldo na análise de Melo e Meneses (2021), para quem muitos produtores de conteúdo acabam por se submeter a uma lógica em que "o sucesso não irá depender da relevância do seu conteúdo, e sim da sua popularidade" (p. 351). Assim, a tensão entre rigor disciplinar e lógicas de plataforma gera um campo de disputa epistemológica no qual o conhecimento histórico é constantemente renegociado.

Compreender o consumo desses conteúdos exige, portanto, considerar não apenas suas características formais, mas também as condições estruturais que orientam sua produção, circulação e recepção, especialmente em um contexto como o do CEFET-MG, onde a ausência do livro didático contribui para ampliar o espaço ocupado por repertórios digitais no estudo cotidiano.

METODOLOGIA

A etapa de coleta de dados baseou-se inicialmente no levantamento realizado por meio de formulários aplicados aos estudantes do ensino médio integrado diferentes campus do CEFET-MG[3], instrumento que possibilitou identificar quais os canais de Youtube mais utilizados pelos discentes no estudo da disciplina de História. Esses formulários continham perguntas abertas e fechadas destinadas a mapear hábitos de estudo, plataformas acessadas, finalidades de uso e percepção de eficácia dos materiais digitais. A partir desse banco inicial — construído em pesquisas conduzidas entre 2021 e 2023 — procedeu-se à seleção dos canais de História mais citados pelos alunos, estabelecendo-se como critério de inclusão aqueles mencionados de forma recorrente e associados explicitamente a práticas de estudo. Essa primeira triagem foi complementada por uma verificação manual no YouTube, na qual se conferiu se os canais citados realmente continham conteúdos de caráter histórico, excluindo-se aqueles dedicados exclusivamente a cursinhos, variedades ou curiosidades gerais.

Em seguida, para cada canal validado, realizou-se uma nova etapa de coleta sistemática: identificação do ano de criação, número de inscritos, total de visualizações, vídeos mais acessados e formatos predominantes de produção. Por fim, selecionaram-se três vídeos representativos por canal — o mais antigo, o mais visto e o mais recente — construindo um corpus capaz de revelar mudanças ao longo do tempo e estratégias distintas de comunicação. Esses materiais foram catalogados em planilha e analisados tanto quantitativa quanto qualitativamente, permitindo observar padrões de engajamento, técnicas de edição, presença de fontes e modos de narrar a História. Assim, a coleta de dados articulou informações provenientes dos próprios estudantes com uma análise técnica do conteúdo disponibilizado nas plataformas, garantindo coerência entre o olhar do usuário e a materialidade dos vídeos consumidos.

A análise qualitativa envolveu a classificação dos vídeos em dois níveis de edição: simples e complexa. Considerou-se como edição complexa aquela em que a pós-produção é intensificada, incorporando recursos como variação de enquadramentos e movimentos de câmera, tratamento e mixagem de áudio, uso de chroma key, inserção de legendas, sobreposição

[3] O levantamento inicial, realizado por meio de formulários aplicados nos campi de Varginha, Belo Horizonte, Timóteo, Curvelo e Divinópolis do CEFET-MG, foi articulado a outras duas pesquisas — da professora Isis Pimentel de Castro (2021–23), em *Os usos e apropriações do passado e as novas tecnologias da informação: um panorama da cultura histórica da comunidade discente do CEFET-MG*, e do professor Gustavo Henrique Barbosa (2022–23), em *Os canais de História no YouTube e seus produtores de conteúdo: História Pública Digital e o Ensino de História.*

de imagens, animações e outros elementos técnicos que tornam o produto final mais dinâmico e visualmente elaborado. Também foram examinadas as estratégias discursivas utilizadas pelos produtores, o uso de thumbnails como recurso de comunicação e possíveis elementos ideológicos presentes nas construções narrativas e visuais. Essa triangulação metodológica permitiu interpretar tanto padrões gerais quanto especificidades de cada canal, evidenciando como forma, linguagem e escolhas estéticas participam ativamente da construção de sentidos e da recepção desses conteúdos pelos estudantes**.**

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na planilha elaborada para a catalogação dos dados, o primeiro passo consistiu em alinhar o corpus documental composto pelos 20 canais mais citados pelos alunos como recurso de estudo em História, dos quais apenas 13 foram efetivamente considerados como canais de História.

Tabela 1 – Canais considerados de História

CANAIS	
1.	Débora Aladim
2.	Ciência Nostalgia
3.	Nerdologia
4.	Parabólica
5.	Impérios Ad
6.	DGP Mundo
7.	Tinocando TV
8.	Foca na História
9.	História em Meia Hora
10.	Brasão de Armas[4]
11.	Historiar-te
12.	Canal História e Tu
13.	Buenas Ideias

Fonte: autoral (2025)

[4] Os canais *Impérios AD* e *Brasão de Armas* são produzidos por um mesmo individuo, pelo Thiago Braga.

O Perfil dos Produtores e a Lógica do Engajamento

A análise dos 13 canais classificados como de História evidencia uma forte homogeneidade no perfil dos produtores, majoritariamente homens, brancos e com idades entre 20 e 50 anos. Esse dado revela não apenas a limitada diversidade de vozes que alcançam maior visibilidade no YouTube, mas também a predominância de um habitus profissional e social associado à legitimidade acadêmica e à autoridade historiográfica. Do total de produtores identificados, 76,9% possuem formação em História, o que, em princípio, poderia sugerir um compromisso com critérios interpretativos e metodológicos próprios da disciplina. Entretanto, observa-se um contraste significativo entre essa formação e as práticas efetivas de produção de conteúdo. Embora respaldados por trajetórias acadêmicas, esses produtores se submetem às lógicas de funcionamento das plataformas digitais, orientadas pelo engajamento, pela retenção e pela performance algorítmica. Assim, o valor dos vídeos passa a depender menos da profundidade da análise e mais da capacidade de captar atenção em curtíssimos intervalos de tempo.

Esse fenômeno se relaciona ao que podemos chamar de "lógica do investimento": à medida que os canais crescem e disputam maior visibilidade na plataforma, seus produtores tendem a investir mais tempo e recursos na pós-produção. Isso fica evidente no aumento registrado na pesquisa: o número de vídeos classificados como de edição complexa cresceu cerca de 130% ao longo do tempo, indicando um movimento consistente de profissionalização do conteúdo. Esse aumento revela que os produtores passaram progressivamente a investir em softwares de edição, animações, trilhas sonoras, câmeras de melhor qualidade e estéticas marcadas, compreendendo que esses elementos se convertem em instrumentos de validação social — likes, compartilhamentos e visualizações — dentro da economia da atenção que estrutura o ambiente digital. Em outras palavras, a edição deixa de ser apenas um recurso técnico e se transforma em um mecanismo de reconhecimento simbólico: vídeos mais elaborados tendem a ser percebidos como mais confiáveis ou "profissionais", mesmo quando não apresentam maior rigor historiográfico.

Com isso, desloca-se o critério de relevância: o que garante visibilidade e autoridade não é necessariamente a qualidade do argumento histórico, mas a capacidade do vídeo de performar bem dentro da lógica das plataformas, deslocando o eixo de legitimidade do campo acadêmico para o campo do engajamento.

A Tirania do Tempo e a Superficialidade dos Conteúdos

Um dos padrões mais consistentes observados na análise dos vídeos e dos comentários realizados pelos usuários é a busca por conteúdos curtos, objetivos e altamente sintetizados. Para muitos estudantes, especialmente em períodos próximos às avaliações, o estudo da disciplina passa a ser guiado pela urgência de obter explicações rápidas e suficientes para realizar a prova. Esse fenômeno aparece de maneira explícita nos comentários deixados nos vídeos analisados, em que diversos usuários escrevem frases como "Tenho prova amanhã, você me salvou em 10 minutos", indicando que recorrem a conteúdos curtos como solução imediata para lacunas de compreensão.

Esse comportamento está alinhado ao que autores como Lucchesi e Maynard (2019) descrevem como uma das marcas das práticas digitais contemporâneas, a busca por conteúdos rápidos, sintéticos e de fácil circulação, favorecidos pelos próprios algoritmos das plataformas. Em que vídeos curtos tendem a ter maior alcance porque se ajustam ao "tempo condensado do espaço virtual", no qual a capacidade de síntese se torna um critério central de engajamento. Assim, a economia do tempo, amplificada pelas dinâmicas de visibilidade e retenção típicas do ambiente digital, passa a orientar também o aprendizado histórico, reforçando um consumo imediatista e essencialmente pragmático do conhecimento.

O quadro *História em 5 Minutos*, da produtora Débora Aladim, constitui exemplo emblemático dessa lógica. Ao condensar eventos, processos e conceitos complexos em vídeos de curtíssima duração, o formato maximiza retenção, clareza e praticidade, tornando-se extremamente atrativo para o público jovem. Entretanto, essa mesma potência sintetizadora implica perdas significativas: ao priorizar o ritmo acelerado, a clareza expositiva e a capacidade de entregar "todos os tópicos importantes" em poucos minutos, o vídeo reduz a densidade interpretativa e limita a problematização, que é um dos pilares fundamentais da aprendizagem histórica. A chamada "tirania do tempo" imposta pelas plataformas, portanto, reconfigura não somente o modo como os estudantes acessam os conteúdos, mas também a forma como significam o passado. O consumo rápido privilegia fatos, datas e personagens isolados, enquanto obscurece debates historiográficos, disputas de narrativa e complexidades estruturais. Desse modo, cria-se uma tensão entre a lógica da síntese, imposta pelo ambiente digital, e a lógica da interpretação, constitutiva da disciplina de História.

Estratégias Ideológicas, Edição e Rigor Historiográfico

Outro aspecto que se destaca é o emprego frequente de estratégias discursivas baseadas em ironia, sarcasmo e slogans apelativos — como *"o que seu professor nunca te disse"*, *"a verdade que seu professor não quer que você saiba"* ou *"o que escondem de você nas aulas de História"*. Esses enunciados operam simultaneamente como mecanismos de engajamento e como formas de reforçar determinados posicionamentos sobre o papel da escola e da docência, sugerindo que o conhecimento escolar seria insuficiente, censurado ou deliberadamente ocultado.

Esse tipo de retórica aproxima-se do que Venâncio (2021) identifica ao discutir estratégias de distorção do passado: a produção de narrativas que se legitimam por meio de uma aparência de revelação, isto é, do discurso de que existiria uma "verdade oculta" que apenas o produtor do conteúdo seria capaz de expor. Como observa o autor, "a melhor forma de contar uma mentira é incluir nela um elemento de verdade" (Venâncio, 2021, p. 2). Assim, slogans que insinuam um suposto segredo que a escola não quer revelar ativam esse mecanismo: partem de fragmentos verídicos, mas reorganizados de forma a construir uma oposição artificial entre o professor e o "divulgador independente", o que reforça a desconfiança em relação ao saber escolar e ao trabalho do historiador profissional.

Essas estratégias discursivas, portanto, não apenas atraem audiência, mas produzem efeitos epistemológicos, contribuindo para a difusão de interpretações simplificadas ou enviesadas do passado sob o disfarce de denúncia, autenticidade ou coragem intelectual. Trata-se de um recurso recorrente em ambientes digitais, nos quais a retórica da revelação rápida e acessível frequentemente supera, em alcance, o rigor historiográfico.

Essas expressões constroem a figura do professor como alguém que omite, distorce ou "esconde" informações, criando um antagonismo simbólico entre o conhecimento acadêmico e o conteúdo apresentado pelo canal. Tal narrativa, presente em canais como o Impérios AD, favorece a percepção de que o YouTube é um espaço de "verdades reveladas" em oposição ao suposto dogmatismo da sala de aula, contribuindo para a disseminação de estereótipos que associam a docência ao doutrinamento ou à manipulação ideológica.

O rigor historiográfico também aparece tensionado nas práticas de produção de conteúdo. Embora mais da metade dos canais cite algum tipo de bibliografia ou referência, essa menção, na maioria dos casos, ocorre de forma secundária — geralmente na descrição do vídeo, em rodapés discretos ou em momentos pontuais da fala. Isso indica que, mesmo quando há

repertório de leitura, ele não integra de maneira substantiva a construção narrativa apresentada ao público. Assim, o conteúdo assume aparência de legitimidade acadêmica sem necessariamente se comprometer com os processos de verificação, contextualização e debate próprios da historiografia.

As estratégias visuais reforçam esse quadro.

Imagem 1 – Capa do vídeo "A História de Hitler" (2021), por Impérios AD.



Fonte: YouTube

Imagem 2 – Capa do vídeo "A História de Stalin" (2021), por Impérios AD



Fonte: YouTube

A análise comparada das thumbnails dos vídeos sobre Hitler e Stalin, por exemplo, evidencia o uso de estética como elemento ideológico. Enquanto Hitler aparece sobre fundo neutro e relativamente "limpo", Stalin é representado com chamas, caveiras e iconografia agressiva, construindo sentidos de maneira pré-interpretativa, isto é, antes mesmo que o vídeo seja assistido. Esses elementos não apenas atraem cliques — função central das thumbnails na plataforma — mas também moldam percepções e hierarquias morais, produzindo leituras sobre personagens e processos históricos que podem não corresponder à complexidade das análises

acadêmicas. Dessa forma, o conteúdo visual, aliado à narrativa discursiva, se torna vetor ativo de enquadramentos ideológicos, reforçando a necessidade de desenvolver, entre estudantes, habilidades de letramento histórico digital capazes de identificar intenções, enquadramentos e vieses na produção de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que o YouTube se consolidou como principal recurso de estudo entre os estudantes do CEFET-MG, ocupando de maneira cada vez mais definitiva o espaço deixado pela ausência do livro didático. Trata-se de uma realidade incontornável: a plataforma integra o cotidiano discente, oferecendo acesso rápido, gratuito e diverso a conteúdos históricos. Seu potencial democratizador é inegável — amplia repertórios, diversifica linguagens e permite que diferentes perfis de estudantes encontrem materiais compatíveis com seus ritmos e necessidades. Entretanto, esse mesmo potencial convive com riscos estruturais: a superficialidade decorrente da lógica do consumo rápido, a priorização do engajamento em detrimento da densidade interpretativa e a circulação de conteúdos marcados por enquadramentos ideológicos implícitos, frequentemente revestidos de edição sofisticada e linguagem atrativa.

Diante desse cenário, o papel do professor deixa de ser exclusivamente o de transmissor de informação e passa a se configurar como o de mediador crítico, alguém capaz de auxiliar os estudantes a navegar nesse ecossistema informacional complexo, identificando limites, distorções e estratégias retóricas presentes nos conteúdos digitais. A escola e a academia, nesse sentido, não podem assumir uma postura de afastamento ou rejeição das plataformas; ao contrário, precisam ocupar esse espaço e até mesmo produzir junto, estabelecendo diálogo com as linguagens, formatos e expectativas que constituem o cotidiano digital dos jovens.

A proposta pedagógica central, portanto, consiste em promover práticas que desenvolvam competências de análise, comparação e avaliação crítica, formando estudantes capazes de questionar a procedência e a construção dos conteúdos que consomem. Isso implica planejar ações em aula que vão além do uso ocasional de vídeos como complemento didático: é necessário criar situações em que os próprios estudantes aprendam a observar a edição, reconhecer vieses interpretativos, identificar ausências e selecionar fontes confiáveis. Exemplos de práticas possíveis incluem: propor atividades em que vídeos sejam analisados quanto à presença (ou ausência) de referências; discutir thumbnails como elementos de construção

narrativa; comparar vídeos sobre o mesmo tema para observar diferenças de abordagem; integrar ferramentas de inteligência artificial para verificar dados, localizar fontes ou mapear enquadramentos retóricos; e utilizar comentários de usuários como material para discutir recepção e circulação pública do passado.

Compreender esse ecossistema digital e suas implicações epistemológicas é fundamental para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o passado em ambientes cada vez mais mediados por algoritmos e disputas de atenção. Assim, mais do que apenas incorporar vídeos às práticas pedagógicas, trata-se de ensinar os estudantes a ler, interpretar e problematizar aquilo que consomem, desenvolvendo um letramento histórico digital que se torna indispensável na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Juliana de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

BASS, Randy. Reconectar a sala de aula de História e Estudos Sociais: necessidades, parâmetros, perigos e propostas. In: ROSENZWEIG, Roy. **Clio conectada: o futuro do passado na era digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Análise de conteúdo e análise de discurso na pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 153–168.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; PAGNOCHELLI, Sonia Regina de Mendonça (org.). **Dicionário de Ensino de História**. São Paulo: Ed. UNESP, 2019. p. 116–120.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton. Novas Tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

MELO, Francisco Egberto; MENESES, Sônia. Toda a História em cinco minutos! História pública e ensino: considerações sobre o passado ensinado no YouTube. In: ANDRADE, Juliana de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

MENESES, 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, 2019.

OLIVEIRA, Rodrigo Perez. Os usos abusivos da historiografia profissional pelos negacionismos históricos no Brasil em tempos de crise democrática: o caso do Guia politicamente incorreto da história do Brasil. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 16, n. 41, 2023, p. 1–25.

SILVA, Matheus de Moura e. Revisionismo e negacionismo histórico em tempos de YouTube. **Revista LAMP**, v. 3, n. 1, p. 1–15, 2024.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **O incorreto no Guia politicamente incorreto da história do Brasil**. [S.l.]: Independente, 2021.

DO COTIDIANO À SALA DE AULA: INVESTIGANDO O USO DO MEIO DIGITAL PELOS ESTUDANTES

Francielli Kariny Monteiro Machado[1]

INTRODUÇÃO

A pesquisa em desenvolvimento no Profhistória tem como objetivo investigar o modo como os estudantes utilizam e consomem os conteúdos das redes sociais, a fim de propor possíveis caminhos para que o Ensino de História na Educação Básica possa auxiliar os estudantes a utilizarem das redes sociais de forma crítica e consciente. Apresentarei aqui algumas reflexões parciais da pesquisa.

Os estudantes estão diante de uma experiência temporal acelerada, proporcionada pelas redes sociais, o que interfere na forma como consomem as informações e os diferentes conteúdos. O fato de estarem sempre conectados, recebendo atualizações constantes do que está acontecendo no mundo, dos novos lançamentos e tendências, traz a sensação de um mundo acelerado. O processo de checagem das informações exige a sistematização das ideias, as informações são apresentadas nas redes sociais de formas curtas, dinâmicas e atrativas, com palavras chaves que atraem os estudantes e que precisam ser organizadas e interpretadas para compreendê-las.

O processo de aprendizagem em tempos mais remotos, consistia em dominar o código da escrita e era focado na memorização. Com as novas tecnologias de comunicação esse processo se modifica, tanto a forma de produzir quanto a de se apropriar do conhecimento, aliviando a mente da carga de armazenamento (Caimi, 2014). Nesse cenário de fácil acesso à internet pelo *smartphone,* basta acessar o aparelho e pesquisar para solucionar dúvidas, como por exemplo, a rota para chegar a um determinado lugar, como se escreve uma determinada

[1] Mestranda do ProfHistória na Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora da Educação Básica. E-mail: prof.historiadorafran@gmail.com.

palavra e se informar dos acontecimentos do dia. Esses exemplos são algumas das contribuições que a internet possibilita no tempo presente, mas não se limita a isso. Entretanto, o uso da internet passa a ser um problema quando as informações são aceitas como verdades absolutas, sem qualquer questionamento.

Pesquisas apontam dados significativos de pessoas que não sabem identificar notícias falsas nos meios de comunicação. O estudo desenvolvido pela Kaspersky (2020), empresa de cibersegurança, identificou que 62% dos brasileiros não sabem identificar notícias falsas na internet. Outra pesquisa, desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para medir a capacidade das pessoas em diferenciar notícias verdadeiras e falsas foi realizada em 21 países e publicada em junho de 2024, o Brasil ficou em último lugar na lista, indicando que em média apenas 54% dos brasileiros sabe identificar notícias falsas (Rádio Agência, 2024).

A sala de aula tem sido um ambiente favorável para observar os impactos dos usos da internet pelos estudantes, de modo que se pode identificar a falta de posicionamento crítico ao filtrar as informações que consomem. Professores buscam meios de orientar os estudantes para uso consciente das redes sociais, a exemplo disso, aponto três pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). A professora Dora de Sá Galindo (2023), investiga em sua pesquisa como os *memes,* que podem assumir diferentes formatos como imagens e vídeos, além de serem produzidos com viés humorístico, podem conter aspectos políticos. Os *memes* foram utilizados por políticos da extrema-direita para propagar vertentes negacionistas a respeito da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Por meio dos *memes* divulgados no *Facebook*, o período da ditadura militar foi apresentado como uma época feliz e de muita harmonia, enquanto os dias atuais eram apresentados como momento de muita violência e deturpação da segurança social. Segundo ela, esse tipo de material influenciava os usuários das redes sociais a compartilharem essas ideias e clamarem pelo retorno da ditadura.

A pesquisa de Francisco das Chagas Caldas Pimentel Junior (2022), busca conscientizar os estudantes a respeito dos impactos sociais, políticos e econômicos da produção e circulação de notícias falsas na sociedade. Sua pesquisa analisou as *Fake News* que circularam no *Facebook* entre os anos de 2018 e 2021 a respeito da vacina. O autor relaciona tal contexto dos Movimentos Antivacinas que ocorreram durante a Covid-19, com a Revolta da Vacina ocorrida no início do século XX na cidade do Rio de Janeiro.

Hudson Rezende de Araújo (2024) investiga em sua dissertação possibilidades do uso do *Instagram* para o Ensino de História, compreendendo que dentro dessa rede social circulam conteúdos dos mais variados assuntos, inclusive históricos, e que também há diferentes intencionalidades na divulgação desses conteúdos. Ele defende a ideia de que professoras e professores ocupem os espaços digitais para produzirem conteúdos históricos com rigor científico.

A mobilização dos professores a fim de pensar meios de incluir nas aulas de história produtos culturais contemporâneos é constante. Helenice Rocha (2014) menciona que diferentes produtos evocam o passado e possibilitam diferentes interpretações desse passado. Ao observar que conteúdos vistos na internet pelos estudantes circulavam em sala de aula, me propus a compreender como os estudantes analisam os conteúdos da internet, em quais espaços da internet eles estão inseridos e os assuntos que gostam de consumir nesses meios. A investigação foi realizada com dois grupos de estudantes.

A primeira investigação aconteceu em 2024, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 17 anos, matriculados em uma escola estadual na cidade de Palhoça – SC. A escola está situada em uma região periférica, em processo de loteamento e abriga muitas famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Em 2024 a escola atendia cerca de 1.010 estudantes incluindo o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A segunda investigação aconteceu em 2025, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC, com idade entre 14 e 16 anos. A escola atende cerca de 360 estudantes do Ensino Fundamental, sendo que a grande maioria deles pertence à família nuclear, constituída por pai, mãe e irmãos. Entretanto, alguns estudantes da escola vivem em casas de abrigo.

O processo de urbanização contribuiu para profundas transformações sociais e econômicas do local, de um espaço comunitário à um território de grande especulação imobiliária.

Os resultados apresentados aqui são parciais, para isso separei três seções para refletir alguns pontos da pesquisa, na primeira seção apresento parte da investigação realizada com os estudantes a respeito do uso da internet. Na segunda seção reflito sobre os perigos do uso da internet, com ênfase nas redes sociais, como fonte de verdades absolutas e na terceira seção faço as considerações finais.

RESULTADOS PARCIAIS DA INVESTIGAÇÃO

Para identificar a quantidade de tempo que os estudantes passam na internet, quais espaços da internet eles mais frequentam, os assuntos que gostam de acompanhar, elaborei um questionário com 14 questões e apliquei com estudantes do 1º ano do ensino médio em 2024 e com estudantes do 9º ano do ensino fundamental em 2025. Abordarei cinco das 14 questões.

Ao todo 73 estudantes responderam ao questionário. Todos responderam ao questionário dizendo que possuem acesso à internet por meio dos *Smartphones.* Esses estudantes com idade entre 14 e 17 estão imersos em um contexto de forte influência e uso das tecnologias digitais, desse modo "o uso intensivo das tecnologias digitais teria influenciado o modo de pensar e o comportamento do H*omo zappiens"* (Caimi, 2014, p. 161). Segunda Flavia Caimi (2014) os jovens sabem que podem acessar informações e obter conhecimento diretamente pelo celular. Desse modo, sua relação com a escola se modifica, muitos deles veem a escola desconectada do seu cotidiano e a atenção ao professor fica reduzida.

A primeira investigação aconteceu em 2024 na escola estadual e ainda não tinha sido aprovada a Lei 15.100/2025[2] que proíbe o uso do aparelho celular pelos estudantes no ambiente escolar em todo o país. Apesar de no estado catarinense existir uma lei estadual, Lei Nº 14.363[3] de 2008, que proíbe o uso do celular em sala de aula, as orientações a respeito dela eram repassadas, mas nem sempre eram respeitadas. Dentro da sala de aula havia um mural, onde eram publicados algumas das regras da escola, dentre as quais constava a de não utilizar o aparelho celular durante as aulas. Na segunda investigação, feita em 2025, a lei já estava em vigor e quando iniciei os trabalhos na escola municipal, em março do mesmo ano, a lei já estava sendo rigorosamente cumprida.

Embora a pesquisa investigue dois grupos de estudantes situados em tempos e espaços diferentes, as respostas são por vezes muito similares. Um exemplo são as repostas da quinta pergunta do questionário, respondida pelos dois grupos, que questionava sobre o tempo que os estudantes passam na internet. Em 2024, dos 53 estudantes que responderam ao questionário, 33 disseram usar a internet por mais de 6h no dia. Em 2025, dos 20 estudantes que responderam ao questionário, oito disseram utilizar a internet por mais de 6h no dia, demonstrando que os estudantes passam bastante tempo conectados à internet.

---

[2] Saiba mais em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm. Acesso em 30 de maio de 2025.

[3] Veja mais informações em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_lei.html> acesso em 26 de junho de 2025.

Sem o uso do aparelho celular em sala de aula, observei maior interação entre os estudantes, aumento do foco durante a explicação do conteúdo e a realização das atividades. No entanto, com bases nas respostas do questionário, comparando o uso da internet pelos estudantes em 2024 e 2025, o tempo de uso diário da internet permanecem elevados, o que pode sugerir que o tempo de não uso da internet, por estar em sala de aula, foi realocado para outros períodos do dia, de modo a compensar ou superar a restrição temporária.

Em entrevista com alguns programadores Max Fisher (2023) relata como os mecanismo que o celular proporciona foi propositalmente desenvolvido para ser tão poderoso, pois os aplicativos sociais capitalizam uma necessidade humana fundamental: a compulsão por conexão, e esse desejo de interação pode superar, em força motivacional, impulsos básicos como a fome e a ganância, explicando por que frequentemente checamos nossas telas de forma quase automática e ansiosa. O uso recorrente do celular transforma-se em vício e a dopamina atua como a grande cúmplice desse processo. Esse neurotransmissor é o responsável por transformar o celular em um aparelho hipnótico, semelhante a um caça-níqueis, que atrai nossa atenção com piscar de luzes, alertas sonoros e vibrações (Fisher, 2023).

No que tange aos temas de maior interesse no ambiente virtual, os estudantes do 1º ano do Ensino Médio destacaram tecnologia, culinária, moda e esportes. Por sua vez, os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental apontaram interesse por esportes, tecnologia e saúde. Em ambos os grupos, o acesso a esses conteúdos ocorre prioritariamente por meio de redes sociais, com destaque para Instagram, TikTok e YouTube.

Havia no questionário uma pergunta sobre como os estudantes faziam para verificar se uma notícia era verdadeira ou falsa. As três respostas que mais apareceram foram respectivamente: “Pesquiso em outro *site”*; “analiso os comentários da publicação” e “verifico quem está divulgando a informação”.

Após coletar essas informações construí uma atividade trazendo assuntos que circulam nas redes sociais e estão relacionados com conteúdo das aulas de História. A construção dessa atividade teve como referencial a proposta da Unidade Temática Investigativa da historiadora Lindamir Zeglin Fernandes (2008). A proposta da unidade temática investigativa consiste em: 1. definir uma temática; 2. identificar as ideias prévias dos estudantes sobre a temática escolhida; 3. Categorizar e analisar; 5. problematizar as ideias junto aos estudantes; 5. intervenção pedagógica; 6. produção junto aos estudantes e 7. guardar essas produções dos estudantes, pois os feitos em sala de aula pelos professores e estudantes são fontes e matérias

que podem ser utilizados por outros professores. A partir do que propõe Fernandes (2008) adaptei a proposta com base em meus objetivos e minha realidade escolar.

Com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, escolhi três temáticas: 1. questões sobre a negritude, 2. povos indígenas e o 4. *Fortuner Tiger*[4]. Para cada temática elaborei três opções de publicações, para que os estudantes escolhessem quais das opções eles compartilhariam a respeito de cada temática e o porquê. De forma intencional, não orientei com precisão a atividade, apenas a entreguei, li o enunciado com a turma e pedi para que seguissem as instruções. Também não fiz alerta sobre a importância de avaliarem atentamente as informações e as fontes da informação, uma vez que eles disseram no questionário que adotavam alguns métodos. Adotei esse posicionamento por observar que os estudantes consomem e interagem com conteúdo das redes sociais sem instruções, desse modo, o objetivo era de avaliar como eles analisam, de forma autônoma, os conteúdos que consomem e quais requisitos os convencem.

As escolhas feitas por muitos estudantes contradizem a afirmação de que eles sabem identificar notícias falsas pois, ao fazerem suas escolhas, identificou-se que verificar as fontes e uma análise crítica foram os critérios que eles menos levaram em consideração. Muitos escolheram as informações que continham imagens e mensagens curtas, sem verificar se havia ou não fonte. Das informações apresentadas muitas não tinham a fonte de onde vieram, mas ainda assim foram as que mais ganharam a credibilidade dos estudantes. As justificativas das escolhas feitas, em sua grande maioria, foram de que tal escolha seria mais aceita nas redes sociais e gerariam engajamento.

Com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a atividade foi diferente. Apresentei aos estudantes dois documentos, os quais tinham diferentes narrativas sobre a vida da população negra no Brasil pós-abolição da escravidão. A maior dificuldade dos estudantes foi localizar a fonte e o ano da informação.

Antes de entregar essa atividade para os estudantes, coletei os conhecimentos prévios sobre o assunto. Identificou-se que muitos relacionam o conceito de abolição com escravidão, fim e liberdade. Ao questioná-los sobre como teria sido a vida dos negros pós-abolição no Brasil, muitos disseram: mais feliz, uma minoria mencionou que a população negra de alguma forma ainda enfrentaria muitas lutas pela inclusão na sociedade.

Os documentos de análise foram entregues aos estudantes em dias diferentes, cada um contendo cinco questões. Aqui farei a análise apenas de uma questão. O foco nessa questão se

[4] Conhecido por Jogo do Tigrinho. É um jogo de apostas online. Para jogar é necessário depositar dinheiro no jogo, girar a bobina e torcer para que apareçam as combinações dos símbolos desejados, para que assim você "ganhe" mais dinheiro no jogo.

justifica porque antes da análise do documento, os estudantes apresentaram seus conhecimentos prévios sobre a temática. Meu objetivo, com essa questão, era verificar se eles conseguiriam relacionar tais conhecimentos com as ideias apresentadas nos documentos, construindo argumentos favoráveis, contrários, ou se foram convencidos pela argumentação de algum dos documentos.

Os documentos se contradiziam. Um foi retirado do *site* Brasil Paralelo e possui uma narrativa harmônica para o período pós-abolição, em que brancos e negros comemoraram juntos o momento do fim da escravidão no Brasil. A empresa Brasil Paralelo dispõe de forte atuação midiática a partir da internet com produção de documentários, *streaming*, *podcasts*, canais em redes sociais e publicações de artigos e comentários em seu *site*. Através da sofisticada produção, a empresa promove uma revisão histórica que tende a normalizar e justificar situações violentas e desumanas (Avila, 2021). O segundo documento foi retirado do *site* Primeiros Negros e aborda o descaso, a falta de apoio e inclusão da população negra na sociedade após o fim da escravidão no Brasil. O *site* Primeiros Negros foi criado por uma mulher negra e atua na produção de conhecimentos, informações, atitudes antirracistas. O *site* possui um acervo com materiais a respeito das questões raciais.

As atividades foram entregues em dias diferentes, o que causou uma discrepância na quantidade de estudantes que realizaram a atividade, enquanto no primeiro dia 23 estudantes do 9º ano responderam as atividades, no segundo dia apenas 15 estudantes responderam.

A análise do primeiro documento produzido pelo Brasil Paralelo, foi respondido por 23 estudantes. Quanto a pergunta: O documento apresentado mudou a sua perspectiva sobre a vida da população negra no período pós-abolição? 13 estudantes responderam que mudaram de opinião, após a leitura desse documento; quatro estudantes disseram que não mudaram de ideia ao ler o documento, pois a sua opinião já era de acordo com aquilo que o documento apresentava; um estudante disse ter mudado, pois o documento apresentava informações que ele desconhecia; quatro estudantes ficaram na dúvida após a leitura do documento e um estudante disse que não mudou de opinião, pois a sua ideia era diferente daquilo que o documento dizia.

A análise do segundo documento produzido pelo *site* Primeiros Negros, foi respondido por 15 estudantes. Dois disseram que foram convencidos pela argumentação do documento e mudaram sua opinião a respeito da vida da população negra no Brasil após a abolição; outros dois estudante não mudaram de opinião, porque já compartilhavam das ideias que o documento apresentava; cinco estudantes mudaram de ideia por que o documento trazia novas informações;

dois estudantes ficaram na dúvida; um não mudou de opinião, pois tinha uma opinião diferente da qual foi apresentada; duas estudantes disseram que a sua opinião sobre o passado não importava, pois o passado não interfere em suas vidas no presente e um estudante disse que não acredita em nada sobre o passado.

Com base nessa atividade, identificou-se que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental mudaram de opinião facilmente e que são muito influenciados por aquilo que traz informações novas e parece ser mais conveniente. Poucos contestaram as informações que lhes foram apresentadas. O que é preocupante, considerando que os estudantes fazem uso das redes sociais com pouca ou nenhuma supervisão dos responsáveis,' ficando vulneráveis às informações e conteúdo de todos os tipos, inclusive os maliciosos e enganosos.

A análise das atividades realizadas com os estudantes do 1º ano do ensino médio possibilitou compreender as suas preferências por interações com os conteúdos das redes sociais. De forma significativa, a preferência é por conteúdos curtos e atrativos.

O psicólogo Jonathan Haidt (2024), aponta que as crianças e os jovens do tempo presente são indivíduos imediatistas, ansiosos e reféns do uso das tecnologias digitais. No livro Geração Ansiosa, o autor discute os perigos de uma infância hiperconectada, os danos que podem causar à saúde mental e ao desenvolvimento de toda uma geração, devido ao uso excessivo das telas individuais e do acesso às redes sociais digitais. A pesquisa do autor refere-se a um grupo de jovens e adolescentes dos EUA, mas, ao analisar crianças e jovens no Brasil, é possível identificar muitas semelhanças com os aspectos mencionados por Haidt (2024).

Ciente de que os estudantes são grandes consumidores e interagem ativamente nas redes sociais, é preciso orientá-los sobre como utilizar esses espaços, pois é nesses cenários das redes sociais, com intenso fluxo de informações, que conteúdos de manipulação, de falsificação e negacionistas circulam e influenciam a sociedade.

IMPACTO DOS CONTEÚDOS DIGITAIS NA VIDA COTIDIANA

O consumo de conteúdos digitais é constante e exerce influência direta e indireta nas decisões e comportamento dos indivíduos. Nos meios digitais, como as redes sociais, é comum a circulação de conteúdos que propagam ódio, informações manipuladas e negam a ciência.

É preciso estar alerta a respeito da intencionalidade de quem divulga os conteúdos nas redes. O filósofo e sociólogo Pierre Lévy aponta para as incertezas sobre os conteúdos das informações que circulam neste meio: “Deplora-se, por vezes, que qualquer um podendo

publicar o que bem entende não há mais, no ciberespaço, garantia quanto a qualidade da informação" (Lévy, 1996, p.45).

Além disso, dados pessoais e padrões de consumo são continuamente transferidos para os bancos de dados das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Longe de se tratar de mera coincidência, a rápida veiculação de anúncios direcionados nas redes sociais logo após uma busca virtual reflete a operacionalização desse monitoramento. Conforme analisam Kaufman e Santaella (2020), o perfil de cada indivíduo é sistematicamente rastreado e armazenado, assegurando que os conteúdos exibidos estejam estrategicamente alinhados às suas preferências, crenças e afetos.

Na obra *Colonialismo de Dados*, João Francisco Cassino (2021) argumenta que nas redes os usuários são colonizados, pois fornecem dados constantemente, mesmo que inconscientemente, e passam a ser manipulados a partir dos dados fornecidos.

O filósofo Byung-Chul Han (2024) afirma que a dominação da informação controla o indivíduo que se entende livre em meio a tantas opções de acessos

> A dominação do regime de informação é ocultada, na medida em que se funde completamente com o cotidiano. É encoberta atrás da complacência das mídias sociais, da comodidade das máquinas de busca, das vozes embalantes das assistentes de voz ou da oficiosidade prestativa dos *smart app*, os aplicativos inteligentes. O *smartphone* se revela como um informante eficiente, que nos submete a uma vigilância duradoura (Han, 2024, p.16).

Ao mesmo tempo em que apresentam benefícios, as tecnologias digitais nos colocam frente a muitos problemas e desafios. Além do uso excessivo, os estudantes também estão expostos, nos meios digitais, a narrativas sedutoras e violentas que circulam nas redes sociais, como por exemplo, propagandas que divulgam estratégias de enriquecimentos, de como estabelecer produtividades milagrosas ou ainda revisionismos disfarçados de "verdades que o seu professor não te conta".

Segundo Fernando Nicolazzi (2023), o discurso de ódio é metodicamente construído a partir de narrativas emocionais que distorcem o passado e culpam alguém, o qual será alvo de ataques nas redes, criando assim uma batalha entre heróis e vilões. As narrativas com viés distorcionista, segundo Mariana Joffily e Walderez Ramalho (2024), não se enquadram como uma informação falsa, mas como uma manipulação de fontes e narrativas que alteram os fatos, de modo que atenda os interesses ideológicos, políticos ou mercadológicos. Já o negacionismo, para Arthur Ávila (2021), não se limita à negação explícita de fatos, mas opera principalmente por meio de representações omissas, de modo a apresentar o passado através da mobilização de

sentimentos, da minimização e relativização dos fatos, como forma de deslegitimar narrativas de caráter científico.

Deivison Faustino e Walter Lippold (2023) alertam para os riscos no desenvolvimento das Inteligências Artificiais (IAs), enfatizando que esses sistemas, por serem treinados por humanos, tendem a reproduzir e até a amplificar preconceitos estruturais da sociedade, a exemplo da discriminação e do racismo algorítmico.

O ambiente das redes sociais apresenta desafios com atualizações e fluxos tão rápidos que não somos capazes de acompanhar. Por isso, torna-se essencial adotarmos posturas atentas e críticas em relação ao que circula nesses ambientes e que são consumidos pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes demonstram maior interesse por saberes que se mostrem práticos e de utilidade imediata. O que a História não é. Os saberes históricos não estão prontos e acabados, eles são construídos e demandam tempo, não há na história uma fórmula ou cartilha sobre "tudo que você precisa saber sobre o passado". Peter Lee (2011) levanta o questionamento de por que aprender História, destacando que, se o conhecimento que ela proporciona não é instantâneo. Segundo o autor, "alguém pode até ter argumentado que as crianças precisam de respostas rápidas para problemas práticos e não da história, que trará para elas apenas paralisantes dúvidas acadêmicas" (Lee, 2011, p. 27).

A partir dessas atividades realizada com os estudantes, identifico lacunas no processamento das informações e ausência de posicionamento crítico diante delas. Defendo que trabalhando com os estudantes o método do historiador, com uso de fontes, análise e a interpretação das fontes em sala de aula podem fazer com que os estudantes aprendam habilidades que os ajudem a questionar muitas das informações que eles consomem na internet. Constata-se que os estudantes dominam as habilidades operacionais para o uso das redes sociais e outras tecnologias digitais, mas não basta apenas habilidades operacionais para interpretar adequadamente muito dos conteúdos que eles têm acesso através das redes sociais.

Lee (2011) acrescenta ainda que o conhecimento histórico não torna um sujeito melhor que outro, mas que um sujeito com algum conhecimento histórico pode contribuir para se posicionar de forma mais criteriosa no seu cotidiano. Trata-se de uma possibilidade de contribuição, não uma garantia. Apesar das inúmeras pesquisas nessa área, ainda há um longo

caminho a ser percorrido. Muitas questões relacionadas ao uso da internet e afins extrapolam as limitações do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Hudson Rezende de. **#Sacasónessahistória:** as possibilidades do *Instagram* para o Ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1256yKXimBLjx0fCCpYQyempzeRqV9H5-/view?usp=drive_link. Acesso em 24 de outubro de 2024.

ÁVILA, A. L. DE. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de História**, v. 41, p. 161–184, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-09. Acesso em 17 de dezembro de 2024

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In.: MAGALHÃES, Marcelo. (org.). **Ensino de história:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 185-183

CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (Org.). **Colonialismo de dados:** como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. 1 ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

FAUSTINO, Deivison. LIPPOLD, Walter. **Colonialismo Digital:** por uma crítica hacker fanoniana. São Paulo: Raízes da América, 2023

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: Anais do VIII **Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História:** Metodologias e Novos Horizontes. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/3/pdf/00058452.pdf. Acesso em 30 de mai. de 2025.

FISHER, Max. **A máquina do caos:** Como as redes sociais reprogramam nossa mente e nosso mundo. Tradução Érico Assis. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2023.

GALLINDO, Dora de Sá. **Revisar o passado e negar a história:** o meme como uso político do passado pela extrema-direita. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726377. Acesso em 24 de outubro de 2024.

HAIDT, Jonathan. **A geração Ansiosa:** Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Tradução: Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. e-book.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia:** digitalização e a crise da democracia. Trad. Gabriel S. Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

JOFFILY, Mariana; RAMALHO, Walderez. Distorcionismo: uma nova categoria de análise para o campo de batalha da história no século XXI. **Tempo.** Niterói. Vol. 30 n. 1. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2024v300108. Acesso em 19 de jul. de 2025.

KAUFMAN, D., SANTAELLA, Lucia. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. **Revista FAMECOS**, v. 27, n. 1. 2020, e34074. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.34074. Acesso em 01 de abr. de 2025.

KASPERSKY. 62% dos brasileiros não sabem reconhecer uma notícia falsa, 2020. Disponível em: https://www.kaspersky.com.br/about/press-releases/2020_62-dos-brasileiros-nao-sabem-reconhecer-uma-noticia-falsa. Acesso em 20 de mai. de 2024

LEE, Peter. Por que aprender História?. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/jDwjZDTnYqqBVWjRPcGmbTF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 14 de abril de 2025.
LÉVY, Pierre. **O que é Virtual?.** São Paulo, Editora 34. 1996.
NICOLAZZI, Fernando. Negacionismo e usos afetivos do passado no Brasil contemporâneo. **Revista Politika**, v. 36, n. 78, p. 1-22, maio/ago. 2023. Disponível em:https://www.pliniocorreadeoliveira.info/wp-content/uploads/2023/10/TD_2023_negacionismo.pdf Acesso em 04 de jun. de 2024.
PIMENTEL JUNIOR, Francisco das Chagas Caldas. **Fake news e o Ensino de História na Escola Dr. Antonio Jorge Dino, em São Luís - MA, entre os anos de 2018 e 2021.** Araguaia 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2021. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4373. Acesso em 25 de outubro de 2024.
RÁDIO AGÊNCIA. **OCDE: brasileiros têm maior dificuldade em identificar notícias falsas.** 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2024-07/ocde-brasileiros-tem-maior-dificuldade-em-identificar-noticias-falsas> acesso em 20 de julho de 2024
ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **Ensino de história:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 33-52

ENSINO DE HISTÓRIA NOS SERTÕES: PESQUISA EXPLORATÓRIA E DESCRITIVA SOBRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS ENTRE DOCENTES DE HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE CAICÓ (RN)

Vanessa Spinosa[1]
Maria Clara S. Silva[2]

INTRODUÇÃO

O ensino de História, como campo de pesquisa, busca investigar a forma com a qual a construção do saber histórico ocorre nas escolas e em outros contextos de aprendizagens. Portanto, os ambientes educacionais, bem como os processos de ensino e de aprendizagem são objetos de análise do referido campo de estudo. A sala de aula, por sua vez, torna-se um laboratório, que não é apenas examinado, mas vivenciado, na maioria das vezes,. É considerando isto que justifica-se o foco deste estudo. No cenário contemporâneo, as escolas estão inseridas em um momento de transformações, caracterizado por sua fluidez e mudanças rápidas, isso acontece de tal modo "que nem as escolas, nem a academia ainda encontram respostas certas sobre como lidar com toda essa novidade de uma maneira certeira em sala de aula" (Lucchesi; Maynard, 2019, p. 181). Porém, de certa forma, essa constatação tem um lado positivo, por proporcionar espaços para que haja debates democráticos, de diferentes perspectivas e de apontamentos práticos que podem variar a depender do contexto. Diante disso, surgem possibilidades para desenvolver estudos no que concerne às novas tecnologias que estão sendo incorporadas nos mais diversos espaços de convivência, como é o caso do presente trabalho.

[1] Doutora em História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Caicó). vanessa.spinosa@ufrn.br
[2]Graduanda em História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Caicó). souzasilvam110@gmail.com

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

Nesta circunstância, ensinar e aprender História, bem como qualificar os(as) profissionais que atuam na Educação Básica têm sido objetos de preocupações dos(as) docentes e pesquisadores(as) durante décadas (Caimi, 2006). Existe, de fato, na nova esfera educacional, desafios a serem enfrentados sobretudo no que diz respeito às tecnologias digitais. As inovações tecnológicas transformam diversos aspectos na contemporaneidade. Agora, com a virtualização, ocorre um processo de desterritorialização e reconfiguração das formas de existência e conhecimento. A virtualização, também, impacta as informações e as relações humanas na cibercultura. De modo que, a informação se torna menos fixa e mais maleável e, com a digitalização, surge a possibilidade de novas formas de interagir e produzir sentido. Esse fenômeno não é exclusivamente da era digital, visto que a própria escrita e a impressão foram formas anteriores de virtualização do saber. Tal fenômeno não elimina o real, mas o amplia, gerando novas possibilidades para o pensamento e para a comunicação (Lévy, 1999).

Para tanto, é preciso reconhecer que "a fragmentação dos saberes, o surgimento de espaços digitais para a prática da aprendizagem, o acesso à grande rede de informação em oposição a integração parcial das tecnologias digitais nos currículos" (Lima; Loureiro, 2019, p.9). Tais fatores possibilitam que se perceba a ausência de homogeneização entre o discurso teórico, a prática da docência baseada em técnicas e o (des)comprometimento das instituições. Portanto, a sociedade atual demanda outro tipo de formação docente, possivelmente instrumentada a partir de outro paradigma, de uma outra lógica de estudos das conexões e de um outro modelo de construção epistemológica dos conhecimentos. Partindo dessa premissa, a formação de licenciados(as) indica uma significativa carência de profissionais da educação formados(as) nesta área de conhecimento que envolva a integração entre Tecnologia e Docência, principalmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (Lima, Loureiro, 2019).

Nesse contexto, é indispensável a reflexão crítica sobre o uso das TDICs, seja dentro ou fora dos ambientes escolares, no mundo real ou na cibercultura. Para que, com ênfase no planejamento de práticas pedagógicas, possa-se integrar as ferramentas tecnológicas nos currículos escolares, estimulando o protagonismo dos(as) estudantes, e também as novas formas de construção de sentido dos saberes históricos e sociais (Spinosa; Andrade, 2025). Desse modo, a ampliação e dinamização dessas abordagens pedagógicas, em resposta às necessidades dos(as) estudantes e docentes no contexto digital, evidenciam a necessidade de verificação e adaptação contínua dos métodos educacionais, sem desconsiderar as desigualdades sociais e as de recursos e materiais escolares (Assis; Brito; Monteiro, 2024).

Convém ressaltar que, há uma convicção de que o público que hoje frequenta a escola cresceu utilizando as ferramentas digitais são o que Marc Prensky (2001) denominou de "nativos digitais", termo que é bastante criticado por simplificar a realidade e por impossibilitar a reflexão acerca da complexidade do uso das tecnologias entre os(as) jovens, que, por sua vez, podem variar em seus usos, dependendo do contexto socioeconômico que estão inseridos(as). A familiaridade e a facilidade de manusear as tecnologias digitais pelas novas gerações não assegura, por si só, uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, Michel Desmurget (2021) em sua obra A fábrica de cretinos digitais, discute a ideia de que as crianças e adolescentes seriam "nativos digitais", aptos por natureza a fazer o uso dos recursos tecnológicos de forma produtiva. O autor contesta tal denominação, de que os(as) jovens contemporâneos são mais ágeis, flexíveis e aptos em resumir informações devido à exposição às tecnologias digitais. Ele aponta que essa perspectiva otimista não é apoiada por estudos científicos, e que, de fato, o uso recorrente de telas pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças, adolescentes e jovens. É nesse viés que Desmurget (2021, p.15), ressalta que "[...] apresentar todos esses jovens como uma geração uniforme, com necessidades, comportamentos, competências e modos de aprendizagem homogêneos simplesmente não faz sentido algum".

É nesta circunstância que torna-se necessário implementar no processo de ensino e aprendizagem o que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) denominam de "letramentos digitais". Segundo os autores, para que o ensino permaneça relevante, é necessário que as aulas "[...] abarquem uma ampla gama de letramentos que vão além do letramento impresso tradicional" (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p.18). Desse modo, os letramentos digitais estão vinculados a dois fundamentos, o das habilidades necessárias em que os(as) alunos(as) demandam adquirir para a plena participação no mundo além da sala de aula e o que visa enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula.

Quando olhamos para o ensino de História, essas demandas ganham novas roupagens. Danilo Alves da Silva (2021) apresenta o letramento histórico-digital como um processo metodológico que permite aos estudantes utilizarem o método histórico e as tecnologias digitais. O letramento histórico-digital é compreendido pelo autor como uma metodologia para o ensino de História, que articula a investigação histórica, método histórico e tecnologias digitais de forma crítica. Desse modo, a principal finalidade desse processo metodológico "[...] é oferecer aos estudantes elementos essenciais que os auxiliem na construção de habilidades históricas e digitais, que os levem a construir narrativas históricas reveladoras de aprendizagens histórica (consciência

histórica)[...]" (Silva, 2021, p.44). O processo de letramento histórico-digital é estabelecido em três etapas. A primeira é a investigação histórica, a qual abarca os procedimentos de pesquisa, a segunda etapa trata-se do desenvolvimento da competência tecnológica-digital, ou seja, da apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica e, por último, a etapa da competência narrativa, que é a constituição histórica de sentido expresso em diferentes linguagens. Logo, o(a) estudante que é letrado histórico-digitalmente, ao realizar os seguintes processos:

> [...] deve ser capaz de elaborar questões históricas, problematizar o cotidiano considerando o tempo e o espaço, ter aprendido a sélecionar, analisar e interpretar fontes históricas e a se comunicar por meio da competência narrativa, utilizando-se das tecnologias digitais de forma crítica e relacionando-as ao contexto no qual foram produzidas, e ainda poderá ser capaz de reconhecer seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais (Silva, 2021, p. 46-47).

Esta investigação e artigo traz a primeira etapa da pesquisa que busca, primeiramente, compreender a realidade em que os(as) docentes de História de Caicó/RN deparam-se nas escolas em que lecionam. A partir das discussões preliminares, procura-se analisar a infraestrutura tecnológica bem como as condições de trabalho do público-alvo mencionado anteriormente. Para isso, é fundamental reconhecer e discutir o significativo papel dos recursos digitais na prática docente e há a necessidade de avaliar em que medida os(as) profissionais de História sentem-se preparados(as) para implementar, de forma crítica e eficaz, tais recursos. Busca-se, portanto, compreender quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes de Caicó, sobretudo os(as) docentes de História que são vinculados(as) à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMECE), a fim de contribuir com propostas que melhore e apoie a educação na região do Seridó.

Reconhecendo que este não é um caminho fácil e que depende, em grande medida, de vários agentes para se consolidar, elegemos começar a perceber a realidade escolar, estrutural e de pessoal, da cidade que abriga um dos *campi* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, para entender como se dá a relação entre o uso de tecnologias digitais e o ensino de História na rede municipal de ensino.

RECONHECENDO NOSSO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO NOS SERTÕES

A cidade de Caicó é a oitava mais populosa do Rio Grande do Norte e alcança o segundo lugar nesse quesito quando se trata de cidade interiorana no estado. Ela possui mais de

63 mil habitantes e tem como uma de suas características o clima semiárido[3]. Ademais, é um pólo educacional importante abrigando diversas Universidades e Faculdades, que atuam nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância. Nossa questão essencial é a de tentar perceber qual a situação infraestrutural das escolas municipais, levando em conta toda a narrativa política e educacional sobre a importância da educação midiática e o estímulo para o uso de tecnologias digitais educacionais nos espaços escolares do país. Por outro lado, nos perguntamos onde estão os(as) docentes de História, em que condições estão atuando nas unidades escolares da cidade e qual relação conseguem ter com essa demanda contemporânea.

Para desenvolvimento da pesquisa, definimos que tratava-se de uma investigação exploratória e descritiva[4], de caráter documental, a partir de análises de dados públicos sobre as escolas públicas da cidade e de um questionário pré-estruturado, para complementar o levantamento em bases de acesso público.

Nosso objetivo era o de entender qual era a situação infraestrutural das escolas, mapear quantos discentes eram atendidos na cidade de Caicó e quantos docentes trabalhavam na rede municipal. Após este levantamento de base, poderíamos avançar para o filtro da docência em História e suas relações com ferramentas digitais e as competências que teriam ou não sobre saberes digitais. Assim, seria possível investigar os limites e possibilidades que são postos ao ensino de História com utilização das TDICs na realidade local.

Para o levantamento de dados, foram utilizados dois instrumentos: análise de dados do sistema SIGEduc (Rio Grande do Norte, 2025) e o Censo escolar, visando obter informações quantitativas sobre a rede municipal de ensino, incluindo o número de escolas, tipos de escolas (urbana, rurais e de tempo integral) e vínculo dos(as) docentes — com um recorte específico aos(às) professores(as) de História, seja em cargos efetivos ou temporários; e um questionário com 11 perguntas objetivas, direcionado à gestão da SEMECE de Caicó, para identificar a percepção institucional em relação à infraestrutura tecnológica. Além disso, foi realizado o levantamento dos principais documentos que orientam os currículos e as políticas públicas voltadas às competências digitais, tanto em âmbito nacional quanto municipal.

Com base nessas fontes, os dados foram sistematizados em três tabelas:

[3] Dados do IBGE (2024). Conferir em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/caico/panorama

[4] A pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Tal método científico é uma preparação para a pesquisa descritiva, que além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos. (SEVERINO, 2017).

1. Tabela “ Escolas Municipais”, que reúne os seguintes dados: nomes das escolas, endereço, tipos de zona (rural ou urbana), ensino (modalidades), números de alunos, números de docentes, número de docentes de História e recursos digitais.
2. Tabela “Resultados Municipais”, contém o total de escolas da rede municipal, número de escolas por modalidades de ensino (que ofertam Ensino Fundamental – Anos Finais e EJA), número de docentes (especificando o total de docentes de História, e se são contratados ou efetivos), e a distribuição das escolas entre zona rural e urbana e o total de recursos digitais disponíveis nas unidades escolares.
3. Tabela “Carga horária dos docentes da Rede Municipal”, registra as horas semanais e a jornada/saldo de cada docente, além dos nomes das instituições, a quantidade de professores(as) de História de cada escola e os nomes da pessoa docente.

Esses dados foram fundamentais para as etapas seguintes da pesquisa. Conforme a sistematização de dados nas referidas tabelas torna-se possível traçar um panorama preliminar da educação da rede municipal de ensino. O município de Caicó abrange 31 instituições de ensino da rede municipal, porém, foi preferível focar, principalmente, nas escolas que contam com Ensino Fundamental - Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por essas modalidades contarem com docentes de História. Apenas 10 escolas atendem a esse perfil e todas elas ofertam Ensino Fundamental - Anos Finais, entre essas, 2 oferecem a modalidade EJA. Das 10 unidades escolares analisadas, 1 localiza-se na zona rural e 9 estão situadas na zona urbana do município. As demais 21 escolas ofertam as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil – que engloba a creche e a pré-escola – e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Algumas dessas unidades escolares são multisseriadas (unificadas), principalmente as que contém o 1°segmento – essa modalidade é composta pela 1° a 5° série dos anos iniciais. Neste caso, são consideradas multisseriadas pelo fato de apenas um(a) professor(a) atender a estudantes de variadas séries em um única sala de aula. Esse tipo de ensino é bastante comum, principalmente, na zona rural de Caicó. No mais, destas 21 escolas, 15 localizam-se na zona urbana e 6 na zona rural.

Vale salientar que as 10 escolas que são o foco de análise não contam apenas com as modalidades de Ensino Fundamental - Anos Finais e EJA. Elas possuem as modalidades de ensino que foram citadas anteriormente. Desse modo, as 10 escolas recebem no total de 2.079

estudantes. E as outras 21 escolas recebem 2.810. No total, a rede municipal de ensino recebe 4.889 alunos(as).

Em relação aos docentes, a rede municipal de Caicó conta, no total, com 144 professores(as). Deste número de docentes, apenas 8 são de História, o que representa cerca de 5,56% do total de docentes. Entre os(as) 8 professores(as) de História, somente 3 são efetivos(as) e 5 atuam por contrato. Analisadas as cargas horárias semanais dos 8 professores(as) de História que atuam na rede municipal de ensino, que estão distribuídos(as) nas 10 escolas, pois 2 docentes trabalham em mais de uma unidade escolar, observamos que a maior parte dos(as) docentes de História, 5 no total, possui até 10 horas semanais de carga horária, o que representa 62,5%. Apenas 1 docente trabalha entre 11 e 14 horas por semana, representando 10%. Outros(as) 2 professores(as) têm 15 horas semanais ou mais, correspondendo a 25%.

Com base na realidade analisada, foi elaborado um questionário que será aplicado aos(as) 8 docentes de História que atuam na rede municipal de ensino de Caicó. O objetivo é de compreender mais detalhadamente como esses(as) docentes incorporam ou não as TDICs em suas práticas pedagógicas e quais são os desafios e oportunidades que ganham destaque no que tange o ensino de História mediado por tecnologias digitais, na conjuntura do Seridó potiguar.

O questionário encontra-se pronto e será submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o mesmo é formado por 18 questões, 16 destas são objetivas e 2 dissertativas. A elaboração do questionário foi formulada, em parte significativa, na escala Likert[5]. Neste modelo de escala, os(as) participantes indicam seu nível de concordância ou discordâncias em certas afirmações, considerando que pode variar em um aumento de "discordo totalmente" à "concordo totalmente", também podendo passar por níveis intermediários como "concordo parcialmente" ou "neutro".

Ademais, o formulário está dividido em duas seções, a primeira intitulada "Perfil docente", composta por perguntas voltadas à formação dos(as) docentes, tempo de atuação, entre outras características profissionais. Está primeira seção é composta por 7 questões, a sua maioria é objetiva e apenas 1 é dissertativa. A segunda seção é denominada " Competências Digitais e o Ensino de História", composta por 11 questões, apenas uma sendo dissertativa, tal seção objetiva compreender a relação dos(as) docentes de História, que atuam na educação

[5] Método popular entre cientistas sociais e pesquisadores de engenharia da qualidade para medir a "atitude" de forma cientificamente aceita e validada de indivíduos dentro de um determinado contexto, fornecendo conhecimento a partir de avaliações qualitativas do universo de estudo. (Costa Júnior et al., 2024).

básica, com as TDICs. As questões do referido formulário foram elaboradas sob a ótica dos referenciais teóricos estudados no decorrer da pesquisa e com base na análise dos dados previamente coletados. A implementação deste formulário, em conjunto com uma entrevista oral semi-estruturada, são estratégias indispensáveis para trazer à luz as percepções docentes e os obstáculos enfrentados na efetivação de uma educação histórica crítica e digital no contexto do Seridó potiguar.

SABERES DIGITAIS DOCENTES E O ENSINO MUNICIPAL EM CAICÓ: SÍNTESES PARA UM PANORAMA

Tendo em vista que o levantamento dos dados norteadores consultados não respondeu todas as nossas indagações, elaboramos um formulário pré-estruturado pelo *Google forms*[6] para analisar a infraestrutura tecnológica das escolas municipais de Caicó/RN, com o objetivo de coletar informações disponíveis da rede municipal de ensino. O formulário foi disponibilizado às escolas por meio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SEMECE) de Caicó, sendo encaminhado para as 31 instituições de ensino da rede municipal, das quais 15 responderam ao questionário. Tal questionário foi preenchido durante o período de 16 de abril de 2025 a 3 de junho do mesmo ano. Para a investigação específica sobre as competências digitais dos(as) docentes de História, centralizamos a análise nas informações provenientes das escolas que oferecem o Ensino Fundamental – Anos Finais e EJA – 2º segmento, ou seja, escolas que efetivamente contam com professores(as) lecionando a disciplina de História. No total, 10 escolas atendiam a esse perfil, portanto, com base nas respostas destas 10 escolas, destacamos os dados do levantamento sobre a infraestrutura tecnológica de tais unidades escolares. Convém ressaltar que o formulário poderia ser respondido por qualquer profissional que exercesse algum cargo na escola.

A análise da infraestrutura tecnológica das referidas escolas nos revelou um cenário parcial e heterogêneo. Das 10 escolas, 6 (60%) disponibilizam internet para docentes, enquanto 4 (40%) não dispõe de internet. Para os(as) estudantes, apenas 5 escolas (50%) oferecem acesso à internet, os outros 50% não dispõe, indicando que metade das instituições ainda apresenta limitações significativas no quesito conectividade[7].

[6] Conferir em:<https://docs.google.com/forms/d/1PxPvMjfn0LUtGdwbReZqbVeFL2ki_tUjjakR1T1yJaY/edit>
[7] Acesso a internet de qualidade nas escolas públicas de educação básica, para o uso pedagógico em sala de aula e em outros espaços escolares. (MEC, 2025).

Em relação ao laboratório de informática, metade das escolas, 5 (50%), dispõe de laboratórios, mas nenhuma das escolas tem lotação de professor(a) regente na sala de informática. Essa ausência evidencia um obstáculo estrutural, embora a metade das escolas disponha de um laboratório de informática, o seu uso pedagógico é limitado ou condicionado ao que cada docente do quadro poderá oferecer. Quanto aos recursos tecnológicos, apenas 2 escolas possuem notebook para aulas, 3 dispõem de sala de multimídia, 5 têm projetor e 6 contam com caixa de som. Nenhuma das escolas disponibiliza computadores, notebooks ou tablets para uso individual dos estudantes, demonstrando que a utilização das tecnologias digitais permanece restrita.

Sob essa perspectiva, os dados anteriormente citados apontam para a realidade tecnológica das escolas municipais de Caicó/RN. Nesse cenário, levantam-se hipóteses de que os(as) docentes de História se deparam com dificuldades para implementar as tecnologia digitais, no contexto das especificidade da disciplina de História, considerando que esses(as) educadores(as) atuam em um contexto de infraestrutura limitada, evidenciado pelo fato de que nenhuma das escolas apresenta nível avançado de recursos tecnológicos, sendo a totalidade das escolas analisadas classificada como nível básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados sistematizados e analisados nesta pesquisa evidenciam um quadro que revela os desafios enfrentados pelas escolas municipais de Caicó/RN no que concerne à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História. A ausência de infraestrutura tecnológica detectada, como o fornecimento insuficiente de internet, a carência de espaços e a inexistência de recursos digitais demonstra que a falta de conectividade dessas escolas reflete na falta de possibilidades para o desenvolvimento do letramento histórico-digital dos(as) docentes de História. Tais limitações inviabilizam a criação de práticas inovadoras que favorecem a aprendizagem significativa e a formação crítica no contexto digital e no ensino de História.

Outro ponto que emerge desta pesquisa é a importância de considerar as competências digitais como um elemento fundamental para a formação e desenvolvimento profissional dos(as) docentes. Desse modo, a formação continuada específica, voltada para a realidade local e para as singularidades do ensino de História é um caminho que necessita ser percorrido, porém sem os equipamentos tecnológicos para a utilização nas aulas, tanto por os(as) docentes quanto

por os(as) estudantes, torna-se inviável a integração efetiva das TDICs no processo de ensino e aprendizagem .

Por fim, os resultados preliminares desta investigação, apontam que, para avançar na integração das TDICs no ensino de História no município de Caicó/RN, é necessário investir em ações que contemplem melhorias na infraestrutura tecnológica, aumento da conectividade, ampliação da jornada docente com tempo designado para planejamento e implementação de práticas inovadoras, bem como programas de formação que promovam o letramento histórico-digital. Tais medidas, podem contribuir para uma educação mais igualitária, concertada e adequada às demandas do século XXI, beneficiando não apenas a atuação dos(as) docentes, mas também o desenvolvimento integral dos(as) estudantes do Seridó potiguar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, C. F. de.; BRITO, G. M.; MONTEIRO, R. R. Ensino de História em perspectiva: o letramento digital como possibilidade para a aprendizagem de História. **SÆCULUM** - Revista de História [v. 29, n. 50]. João Pessoa, p. 136-154, jan./ jun. 2024, ISSNe 2317-6725. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2024v29n50.69621.

BRASIL. Ministério da Educação., Conectividade, Brasília, DF: **Ministério da Educação (MEC**), 7 de agosto de 2025 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/conectividadee>. Acesso em: 10 de dezembro de 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

COSTA JÚNIOR, J. F. da. CABRAL, E. L. dos S. SOUZA, R. C. BEZERRA, D. de M. C. SILVA, P. T. de F e. **Um estudo sobre o uso da escala Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas.** Contribuições para Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 17, n. 1, p. 360-376, 2024.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais:** os perigos das telas para nossas crianças. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Da pesquisa às implicações. In: _____. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 16–60.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. **Tecnodocência:** integração entre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e docência na formação do professor. Curitiba: Editora Appris, 2018.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C.S. Novas Tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de.(Coord). **Dicionário de Ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p.179-184.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. Sistema Integrado de Gestão da da Educação – SIGEDUC. **Resultado da Consulta.** Caicó, 2025. Disponível em: <https://caico-rn.portalsigeduc.com.br/app/public/home.jsf>. Acesso em: 22 de mai. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologias do trabalho científico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Danilo Alves da. Letramento histórico-digital e o ensino de História. In: **Ensino de História e Internet:** aprendizagens conectadas. In: FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (org). São Paulo: Paruna Editora, 2021. p. 36- 50.

SPINOSA, Vanessa; ANDRADE, Elisângela Moura de. Docência nos Sertões: uma análise infraestrutural para competências digitais no ensino de História. In: Simpósio Nacional de História,33, 2025, Belo Horizonte - MG. **Anais do 33º Simpósio Nacional de História**: Os (des)confortos da História e os futuros do Ensino de História. Belo Horizonte - MG: ANPUH, 2025. p. 1-15. ISBN 978-65-995718-8-6.

NOS TRILHOS DE BAIXA VERDE: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO – HISTÓRICO DIGITAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Adriana Cassimiro da Silva[1]
Vanessa Spinosa[2]

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm provocado transformações profundas nas formas de sociabilidade, produção de conhecimento e construção de sentidos sobre o passado e o presente. A presença constante de dispositivos móveis, redes sociais e plataformas colaborativas reconfigura práticas culturais e redefine modos de aprendizagem, impondo novos desafios à escola pública brasileira. Nesse cenário, o ensino de História é convocado a dialogar com sujeitos imersos em uma cultura digital caracterizada pela aceleração do tempo, pela multiplicidade de linguagens e pela fragmentação das narrativas.

Se, por um lado, as tecnologias ampliam significativamente o acesso a documentos históricos digitalizados, acervos virtuais e diferentes interpretações historiográficas, por outro, intensificam riscos como superficialidade interpretativa, leitura descontextualizada e disseminação de desinformação. Castells (2005) descreve a contemporaneidade como uma sociedade em rede, estruturada por fluxos informacionais dinâmicos e interconectados. Nesse ambiente, o acesso à informação deixa de ser o principal problema; o desafio desloca-se para a capacidade de interpretá-la criticamente.

[1] Mestra em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UFRN. Professora da rede pública estadual e municipal de João Câmara/RN. E-mail: adricassimiro@yahoo.com
[2] Doutora em História pela Universidade de Salamanca, com estágio pós-doutoral na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Docente do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (campus CERES) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UFRN. E-mail: vanessa.spinosa@ufrn.br

Desmurget (2020) alerta para os impactos do uso excessivo e não mediado das telas no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos jovens, reforçando a necessidade de mediação pedagógica qualificada. Em consonância com esse debate, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece como competência geral o uso crítico, ético e responsável das tecnologias digitais, destacando sua centralidade na formação integral dos estudantes.

No campo específico do ensino de História, tais desafios ganham contornos ainda mais complexos. A disciplina exige análise de fontes, contextualização temporal e compreensão das múltiplas perspectivas que compõem a narrativa histórica. Entretanto, observa-se, na prática docente, a dificuldade dos estudantes em reconhecerem-se como sujeitos históricos e em estabelecerem vínculos significativos entre os conteúdos escolares e suas próprias vivências.

A formação da consciência histórica, conforme Rüsen (2007), implica a capacidade de articular passado, presente e futuro, conferindo sentido às experiências individuais e coletivas. Quando o estudante não se percebe como parte do processo histórico, o ensino tende a tornar-se distante e descontextualizado.

Foi a partir dessas inquietações que se desenvolveu a presente pesquisa na Escola Estadual Antônio Gomes, situada no município de João Câmara/RN. A proposta articulou conteúdos referentes à Revolução Industrial à investigação da história local, mediada pelo uso crítico das TDICs. O percurso culminou na construção de um memorial digital coletivo e na elaboração de um e-book pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), com o objetivo de sistematizar a experiência e ampliar seu potencial formativo.

HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL

O avanço das tecnologias digitais tem reconfigurado profundamente a vida social. Aplicativos de mensagens, redes sociais e plataformas de videoconferência aproximam pessoas, aceleram tarefas e encurtam distâncias geográficas. Entretanto, tais ferramentas também produzem desafios: uso excessivo, isolamento, dispersão, consumo de informações falsas e dificuldades de concentração. Tais questões atravessam o ambiente escolar, especialmente no debate sobre o uso dos dispositivos móveis como instrumentos pedagógicos.

No ensino de História, essa discussão é ainda mais sensível. Se por um lado as TDICs ampliam o acesso às fontes, às narrativas e às múltiplas linguagens, por outro, levantam preocupações quanto ao uso recreativo e indiscriminado das telas. As reflexões de Michel

Desmurget (2020) tornam-se fundamentais para esse debate, alertando para impactos como perda de foco, empobrecimento linguístico e redução do desempenho escolar. Ao mesmo tempo, políticas públicas recentes — como a Lei nº 15.110/2025, que regulamenta o uso de celulares nas escolas — evidenciam a tensão entre controle tecnológico e inovação pedagógica.

Nessa conjuntura, o ensino de História desempenha papel essencial: promover a reflexão crítica sobre como a tecnologia molda a sociedade e a vida cotidiana. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC reforça essa premissa ao destacar, em sua quinta competência geral, a importância do desenvolvimento da competência digital. Assim, o desafio docente é superar posições extremas — da rejeição absoluta ao uso irrestrito das tecnologias — e construir caminhos pedagógicos que aliem criticidade, investigação histórica e uso consciente das TDICs.

A escolha da temática desta pesquisa nasce de inquietações vivenciadas na prática docente, especialmente relacionadas à dificuldade dos estudantes em reconhecerem-se como sujeitos históricos e em utilizarem de forma crítica e significativa os recursos digitais. Nesse sentido, a história local surge como estratégia fundamental, pois aproxima os alunos de seu próprio território, permitindo que memórias familiares, vivências e registros comunitários se tornem caminhos para compreender o passado e interpretar o presente.

A História, enquanto ciência, é construída a partir de diferentes fontes e interpretações. O professor historiador, tal como um arquiteto, necessita de planejamento, rigor metodológico e seleção criteriosa de materiais. No chão da escola, portanto, ensinar História não deve restringir-se à memorização de datas e eventos, mas envolver análise crítica, leitura de fontes, investigação e problematização — elementos essenciais para a formação da consciência histórica, conforme destaca Rüsen (2007).

A escola pública onde se desenrolou a pesquisa é marcada por desafios socioeconômicos, limitações estruturais e múltiplas realidades estudantis que refletem o cenário de grande parte das instituições brasileiras. Ainda assim, constitui-se como espaço de resistência, criatividade e inovação pedagógica, onde professores buscam alternativas para superar dificuldades e promover aprendizagens significativas.

Como docente que atua nesta realidade, entendemos que, a compreensão da História enquanto ciência exige que o estudante reconheça seu papel como sujeito histórico e perceba que sua realidade é fruto de processos sociais, políticos, culturais e econômicos que se articulam ao longo do tempo. Nesse sentido, o ensino de História precisa ir além da transmissão de

conteúdos e promover práticas que aproximem os estudantes de suas próprias vivências, ampliando sua capacidade de interpretar o mundo e posicionar-se criticamente diante dele.

Seguindo estes pressupostos, a utilização da história local como recurso pedagógico configura-se um caminho potente para o desenvolvimento da consciência histórica, na medida em que permite aos estudantes reconhecer as permanências e transformações presentes em seu cotidiano. Ao investigar a comunidade onde vivem, os alunos compreendem que a História é construída por pessoas comuns e por experiências coletivas, e não apenas por grandes eventos ou personagens heroicos. Esse movimento favorece o fortalecimento da autonomia intelectual e da identidade histórica, aproximando o conhecimento escolar da realidade vivenciada.

Quando articulada ao uso crítico e criativo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a história local amplia ainda mais suas possibilidades formativas. A investigação do território, a interpretação de fontes diversas e o emprego de ferramentas digitais tornam os estudantes agentes ativos na construção de seus saberes. Dessa forma, a mediação pedagógica das TDICs não apenas dinamiza o ensino de História, mas também promove a participação efetiva dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente situados.

No entanto, o uso das TDICs na educação suscita debates complexos. Como observa Castells (2005), vivemos em uma “sociedade em rede”, na qual informações circulam em velocidade e volume sem precedentes. No ensino de História, essa realidade amplia o acesso a fontes, documentos e múltiplas narrativas, mas também intensifica riscos: fake News, superficialidade, leitura fragmentada e desinformação. Autores como Caimi,(2014), Silva (2018) e Lévy(1999),também alertam para os limites e as potencialidades das ferramentas digitais na aprendizagem histórica. Não se trata apenas de disponibilizar tecnologia, mas de desenvolver competência digital: saber selecionar, interpretar, analisar criticamente e produzir conhecimento histórico em ambiente digital.

Nesse contexto, o letramento histórico-digital emerge como conceito central. Ele envolve o domínio de procedimentos do fazer histórico aliado ao uso crítico das tecnologias — leitura de fontes digitais, produção de narrativas multimodais, interpretação de documentos online e análise da construção da memória no ambiente digital.

A pesquisa desenvolveu uma sequência didática voltada à investigação histórica mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), estruturada em etapas que favoreceram a análise crítica, o protagonismo discente e a construção colaborativa do conhecimento histórico. Inicialmente, os estudantes aprenderam a utilizar de forma crítica e

pedagógica diferentes ferramentas digitais, explorando seus potenciais para a pesquisa e para a produção de conhecimento histórico. Em seguida, dedicaram-se ao estudo da história local, buscando compreender os processos sociais e culturais que constituem a comunidade em que estão inseridos. A proposta incluiu também a realização de entrevistas com moradores, permitindo a incorporação de memórias orais como fonte histórica relevante. Paralelamente, os alunos utilizaram ferramentas digitais, como Google Docs, Canva e Padlet, tanto para organizar dados quanto para construir materiais coletivos de aprendizagem.

A cidade de João Câmara possui características históricas marcantes que dialogam diretamente com os conteúdos estruturantes do ensino de História, especialmente no que se refere à formação socioeconômica do Rio Grande do Norte. A expansão da Estrada de Ferro Central do estado, no início do século XX, desempenhou papel fundamental na constituição urbana do município, inicialmente chamado de Baixa Verde. A ferrovia impulsionou o comércio, estimulou fluxos migratórios e favoreceu o desenvolvimento local, ao mesmo tempo em que inseriu a região na lógica do sistema-mundo capitalista (wallerstein), marcado pela exportação de matérias-primas para centros industrializados.

Esse percurso histórico permitiu aos estudantes perceber como fenômenos globais e nacionais influenciam diretamente a realidade de cidades interioranas. A relação entre João Câmara e a produção algodoeira, por exemplo, possibilitou discutir desigualdades econômicas, trabalho, modernização e dependência econômica, conceitos fundamentais para o entendimento das transformações históricas do Brasil e do mundo contemporâneo.

REFLEXÕES E CAMINHOS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DA ESCOLA

Ao longo da sequência didática, os estudantes participaram de atividades de leitura, pesquisa e produção histórica, utilizando ferramentas digitais acessíveis, porém seu uso não se restringiu a funções ilustrativas; ao contrário, constituiu-se como elemento central para a elaboração das narrativas históricas. Os alunos foram incentivados a registrar observações, fotografar espaços significativos da cidade, entrevistar moradores e organizar seus achados em ambientes digitais, desenvolvendo competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas relacionadas ao pensamento crítico, à comunicação e ao uso consciente da tecnologia.

O trabalho culminou na criação de um memorial digital coletivo, no qual foram reunidos textos, imagens, relatos e reflexões produzidas ao longo do processo investigativo. Esse produto

final permitiu observar o avanço da consciência histórica dos estudantes, evidenciado na maneira como passaram a relacionar passado e presente e a reconhecer-se como sujeitos participantes da construção histórica.

A proposta, portanto, integrou de forma efetiva os conteúdos da BNCC ao cotidiano escolar, promovendo pesquisa ativa, protagonismo juvenil e a produção de interpretações históricas fundamentadas. Ao articular história local e tecnologias digitais, a sequência didática consolidou uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

Defender um ensino de História que articule tecnologias, memória e território é apostar em uma educação comprometida com a emancipação, o pensamento crítico e a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, a proposta de História Local Conectada reafirma a importância de um ensino que valorize a identidade dos estudantes e fortaleça sua consciência histórica. Ao reconhecer a potência das narrativas locais e integrá-las ao processo pedagógico, promove-se uma aprendizagem mais viva, significativa e conectada ao mundo real dos alunos — uma História que nasce do chão onde vivem e que, justamente por isso, faz sentido, transforma e emancipa.

O ensino de História na contemporaneidade exige estratégias capazes de dialogar com sujeitos inseridos em práticas digitais e em contextos socioculturais marcados pela aceleração do tempo e pela multiplicidade de narrativas. Nesse cenário, torna-se essencial reconhecer os estudantes como produtores de conhecimento histórico, sobretudo quando se busca articular processos globais — como a Revolução Industrial — às experiências locais, às memórias comunitárias e às identidades territoriais.

Inserida no contexto formativo do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), a construção de um memorial digital nasce das inquietações da prática docente e da necessidade de integrar TDICs, história local e letramento histórico-digital em uma proposta crítica e situada. O produto educacional resultante orienta-se pelo princípio de que o ensino de História deve favorecer a compreensão do tempo histórico, valorizar a memória e estimular a autoria discente.

A literatura que fundamenta a proposta enfatiza o papel da memória na formação da identidade histórica. Autores como Benjamin, Pollack e Bittencourt defendem a incorporação de narrativas frequentemente silenciadas, permitindo que sujeitos e trajetórias invisibilizadas ganhem centralidade no processo educativo. Tal movimento contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, fortalecendo também os vínculos dos estudantes com seu território

No campo das TDICs, estudos sobre letramento histórico-digital destacam que sua finalidade vai além do domínio técnico das ferramentas: envolve competências de análise, crítica e produção narrativa. (Silva 2018). Formar estudantes capazes de selecionar fontes, interpretar intencionalidades e comunicar-se de maneira multimodal implica reconhecê-los como autores e produtores de sentido.

A proposta articula ainda conteúdos globais e realidades locais, dialogando com abordagens que explicam a Revolução Industrial como processo estruturante das desigualdades entre centro e periferia (Wallerstein 2012), Pesquisas sobre a produção algodoeira no Rio Grande do Norte e sobre a implantação da Estrada de Ferro Central evidenciam como João Câmara se integrou, ainda que perifericamente, às dinâmicas do capitalismo industrial, oferecendo aos estudantes uma perspectiva histórica capaz de conectar o local às transformações globais. (ARAÚJO, 2024)

O trabalho culminou na criação de um memorial digital coletivo no Padlet, reunindo textos, imagens e relatos produzidos durante a investigação. A visualização simultânea das produções reforçou o engajamento e a identidade do grupo, e o memorial foi socializado com a comunidade escolar por meio de QR Code, com participação da gestão e de professores. Na avaliação final, os estudantes relataram aprendizagens significativas sobre a Revolução Industrial, a história local e o uso crítico das tecnologias.

Como resultado da pesquisa, elaborou-se também um e-book pedagógico que reúne fundamentos teóricos, propostas de atividades, fontes históricas e orientações metodológicas. Mais que um recurso didático, o material incentiva práticas inovadoras no ensino de História, articulando TDICs, história local e letramento histórico-digital.

A sequência didática, organizada conforme Zabala (1998), estruturou-se em etapas progressivas. O diagnóstico inicial buscou levantar percepções dos estudantes sobre o impacto das tecnologias no cotidiano, criando um ambiente de participação ativa. Em seguida, uma exposição dialogada sobre a Revolução Industrial apresentou a perspectiva de centro e periferia, permitindo relacionar o desenvolvimento do capitalismo industrial com a inserção de João Câmara nesses processos. O estudo da história local, baseado em imagens, textos e documentos, aprofundou essa compreensão ao tratar da Estrada de Ferro e do ciclo algodoeiro potiguar.

As aulas dedicadas à memória e à identidade, fundamentadas em autores como Pollack (1992), Benjamin (1985) e Le Goff (1990), reforçaram a importância dos sujeitos comuns na construção da história. A oficina de letramento digital, conduzida com o apoio de um professor

convidado, introduziu critérios de confiabilidade das fontes e orientou o uso crítico do Canva e do Padlet, ampliando o interesse dos estudantes pela produção histórica em ambiente digital.

As evidências coletadas — produções digitais, falas dos estudantes, registros escritos e observações da prática — revelam avanços significativos. Os alunos ampliaram sua compreensão sobre a relação entre escalas global e local, valorizaram suas origens e memórias, desenvolveram competências investigativas e consolidaram práticas de autoria histórica. O uso das TDICs mostrou-se significativo, mesmo diante das limitações estruturais, como escassez de equipamentos, rede instável e obsolescência tecnológica.

Apesar desses desafios, a mediação docente assegurou que todos os grupos participassem efetivamente do processo de criação. A experiência demonstrou que a integração entre história local, tecnologias digitais e práticas colaborativas contribui para um ensino de História mais crítico e significativo. Ao compreender a Revolução Industrial a partir das transformações vivenciadas em João Câmara, os estudantes articularam diferentes temporalidades e fortaleceram sua consciência histórica.

Mais que um exercício técnico, a construção do memorial digital permitiu aos estudantes reconhecer-se como sujeitos históricos capazes de investigar, narrar e valorizar sua própria trajetória. A experiência reforça a necessidade de práticas pedagógicas que superem modelos transmissivos, promovendo protagonismo juvenil, letramento histórico-digital e formação cidadã.

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa evidenciam a relevância de práticas pedagógicas que integrem, de maneira crítica e significativa, as dimensões do ensino tradicional e digital no contexto da escola pública. A sequência didática aplicada, aliada à proposta de construção de um memorial digital, demonstrou que a articulação entre história local, tecnologias digitais e autoria estudantil constitui um caminho profícuo para promover o letramento histórico-digital e fortalecer vínculos entre escola, território e memória.

Nesse processo, a elaboração do e-book como produto educacional adquiriu centralidade. Mais do que um simples repositório de atividades, o e-book foi concebido como um instrumento metodológico capaz de sistematizar a experiência vivenciada em sala de aula e, ao mesmo tempo, projetá-la para outros contextos escolares. O material visa oferecer aos professores alternativas concretas para enfrentar os desafios da cultura digital, estimulando práticas que valorizem múltiplas linguagens, promovam autoria e favoreçam a participação ativa dos estudantes na construção de narrativas históricas.

Ao longo da experiência, o uso de ferramentas como Canva e Padlet mostrou-se decisivo para estimular a criatividade e a produção de conteúdos multimodais. Tais recursos permitiram aos estudantes transitar entre diferentes formas de representação — texto, imagem, vídeo, depoimentos orais — ampliando o repertório expressivo e favorecendo a compreensão das continuidades e rupturas entre passado e presente. A análise desse processo confirmou que o digital não substitui o impresso, mas amplia possibilidades pedagógicas quando incorporado de forma orientada e crítica.

A proposta do e-book reforça justamente essa premissa: oferecer um suporte digital didático, interativo e adaptável que dialogue com as especificidades das escolas públicas e com o perfil da geração Homo Zappiens. Conforme apontado por Caimi (2014), esses jovens operam com pensamento não linear, lidam com múltiplas informações simultaneamente e demandam experiências educativas que articulem autoria, colaboração e criticidade. O e-book, nesse sentido, funciona como mediador entre os estudantes e as práticas de leitura histórica no ambiente digital, incentivando o uso consciente e responsável das TDICs.

Além disso, o material sistematizado no e-book apoia-se nas contribuições teóricas de Rüsen (2001), Bittencourt (2008), Pollak (1992) e Cainelli (2010), reconhecendo as memórias locais como fontes legítimas para o ensino de História e valorizando uma abordagem situada, dialógica e conectada ao território. Assim, o produto educacional busca contribuir para a superação da invisibilização das narrativas locais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e ampliando a compreensão dos estudantes sobre sua própria historicidade.

Embora reconheça os limites estruturais das escolas públicas e as desigualdades de acesso às tecnologias, a experiência com o memorial digital e a construção do e-book demonstram que é possível transformar a "navegação zapeante" em oportunidade formativa. O ensino de História, quando articulado às TDICs e às vivências comunitárias, favorece a construção da consciência histórica e prepara os estudantes para interpretar criticamente o mundo digital em que estão imersos.

O e-book, por sua vez, se apresenta como um recurso aberto, flexível e adaptável, que pode ser incorporado, ampliado ou recriado conforme as realidades de outras escolas, professores e comunidades. Ele não pretende oferecer uma fórmula, mas inspirar novas práticas pedagógicas que integrem memória, território e tecnologias digitais de forma criativa e significativa.

Concluir este produto educacional no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História representa costurar, com fios de sentido e memória, a prática docente vivida no cotidiano. Mais

que um resultado acadêmico, o e-book constitui um testemunho do compromisso com uma educação histórica emancipadora, sensível às experiências dos sujeitos e atenta às transformações da cultura digital. Ele reafirma que a escola pública pode — e deve — ser um espaço onde diferentes vozes se reconhecem como protagonistas do processo histórico e onde a tecnologia dialoga com a esperança e com a construção coletiva do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida evidencia que a articulação entre história local e tecnologias digitais pode fortalecer a consciência histórica e promover práticas pedagógicas mais significativas na escola pública.

Ao relacionar a Revolução Industrial às transformações vivenciadas em João Câmara/RN, os estudantes ampliaram sua compreensão sobre processos globais e reconheceram-se como sujeitos históricos inseridos em dinâmicas mais amplas. O uso crítico das TDICs favoreceu a produção de narrativas multimodais e estimulou o protagonismo juvenil.

Mesmo diante de limitações estruturais, a mediação docente mostrou-se decisiva para garantir participação efetiva e construção coletiva do conhecimento. A experiência confirma que a tecnologia, quando orientada por intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica consistente, amplia possibilidades formativas no ensino de História.

O e-book como produto educacional constitui o principal legado da pesquisa. Ao sistematizar a proposta e oferecer orientações metodológicas fundamentadas, o material transcende o espaço da experiência original, contribuindo para o debate contemporâneo sobre ensino de História, cultura digital e formação docente reafirmando, assim, o compromisso com uma educação histórica crítica, situada e conectada às transformações da cultura digital, fortalecendo a escola pública como espaço de memória, autoria e transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Paulo. **Baixa-verde ontem, hoje e amanhã**. Natal. EMATER, 2001.

ARAÚJO, Breno de Assis Silva. **Política, secas e algodão:** a Estrada de Ferro Central do Rio Grande do Norte e os usos do território. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. 170f.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. obras escolhidas. V. 1. Editora Brasiliense. São Paulo, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação 137 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2017.
CAIMI, F. E. **Geração Homo Zappiens na Escola**: Os Novos Suportes na Informação e a Aprendizagem Histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. Ensino de História: Usos do Passado, Memória e Mídia: Rio de Janeiro: FGV, 2014.
CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). **A sociedade em Rede**: do conhecimento à ação política. Conferência promovida pelo Presidente da República. 4 a 5 de março de 2005. Centro Cultural de Belém. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
DESMURGET. M. **A Fábrica de cretinos digitais:** o perigo das telas para nossas crianças. Tradução Mauro Pinheiro - São Paulo: vestígios, 2021.
LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa - São Paulo: Ed 34, 1999.
POLLAK, M. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, v.5, n.10, Rio de janeiro: CP/DOC FGV, 1992. RÜSEN, J. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.
RÜSEN, J. **Razão Histórica**: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
SILVA, D. A. da. **Letramento Histórico-Digital**: ensino de História e tecnologias digitais. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
WALLERSTEIN, I. **A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber**. In: Vieira, P. A., Lima, R., & Filomeno, F. A. (org.). O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo. São Paulo: Cultura Acadêmica Ed 2012. p.17-28.
ZABALA, A. **A prática Educativa**: como ensinar. trad. Ernani E da F. Rosa - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMAZÔNIA: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE PESQUISA DEMOCRACIAS E DITADURAS NA UNIFAP

Júlia Monnerat Barbosa[1]
Emille Amaral Fernandes[2]

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentamos as práticas extensionistas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras da Universidade Federal do Amapá (GPDD/UNIFAP). Embora tenha sido escrito por apenas duas integrantes do grupo, as práticas que relataremos representam um esforço coletivo que vem sendo construído ao longo dos anos por um vasto grupo de docentes e discentes. Pedimos licença para, antes de refletirmos sobre a Oficina de Formação Docente *"A Memória Vai à Escola"* e suas relações com a História Pública, apresentarmos o nosso grupo. Criado em 2017, o GPDD surgiu a partir do fim dos trabalhos da Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP). Dada a ausência de Arquivo Público no Estado do Amapá, e da indisponibilidade de local apropriado para o armazenamento e disponibilização para consulta da documentação produzida pela comissão em alguma instituição Estadual (esfera a qual a CEV-AP esteve vinculada), o GPDD foi criado para garantir que a ditadura na perspectiva amapaense continuasse sendo pesquisada.

O arquivo da CEV-AP ficou, então, sob tutela temporária da Unifap e o grupo assumiu o compromisso de dar continuidade aos trabalhos da comissão. A partir de 2019 pode-se notar a expansão de uma perspectiva de investigação histórica da ditadura no Amapá para englobar iniciativas que contemplam o Ensino da temática, em conexão com as áreas da História Pública e da História Local. Este esforço traduz nossa preocupação em refletir sobre a importância de

[1] Professora Doutora dos cursos de Licenciatura em História, Profhistória e PPGH da UNIFAP; cocoordenadora do Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras; juliambarbosa@unifap.br
[2] Discente do curso de Licenciatura em História da Unifap; Bolsista de Extensão do projeto "A memória vai à escola"; integrante do Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras; emilleaf@hotmail.com

uma educação voltada para a democracia e para os Direitos Humanos e sobre o papel que a historiografia e o Ensino de História podem desempenhar nesse processo.

O papel extensionista de nossas atividades vem, desde então, sendo construído no sentido de comprometimento com uma História Pública que, em diálogo com o Ensino de História, permita o compartilhamento daquilo que a historiografia amapaense vem produzindo sobre o período, a curadoria e disponibilização de fontes primárias que permitam o desenvolvimento de aulas sobre a ditadura que abracem o contexto local, e a construção de pontes entre a universidade e as escolas.

Como indica Sônia Meneses (2022), em um cenário de emergência de histórias reacionárias e de novos negacionismos, podemos pensar a discussão pública sobre a ditadura como atravessada por uma disputa de narrativas em que o conhecimento histórico (produzido dentro dos critérios, metodologias e ética do campo historiográfico) disputa espaço com "algumas obras [que] assumiram vieses claramente conservadores ou negacionistas, dissimuladas em linguagens atualizadas e formas de interação nas quais as maneiras de dizer importam mais do que o que é dito" (Meneses, 2022, p.72). Foi a partir desta percepção que pudemos, na prática, perceber a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão como tripé de sustentação de uma universidade pública e socialmente referenciada. Nesta disputa de narrativas, o GPDD assumiu a tarefa de divulgação histórica do acúmulo sobre a ditadura no Amapá. As atividades extensionistas que apresentamos neste texto foram desenvolvidas no sentido de nos posicionarmos sobre estas narrativas conflitantes, desenvolvendo atividades que possam influenciar a forma como o Amapá se debruça sobre o seu passado ditatorial e contribuir com os esforços de defesa da democracia.

Caroline Pacievitch (2021) indica que há pelo menos 20 anos podemos observar um aumento de produtos culturais ligados à História, ao mesmo tempo em que se observa uma maior produção de reflexões que "tensionam as fronteiras da História acadêmica e propõem outras perspectivas sobre a produção, a divulgação, as apropriações, os usos, o ensino e a aprendizagem dos saberes históricos com diversos públicos" (p.116). No diálogo entre a História Pública e o Ensino de História, entendemos que a temática da ditadura deva chegar às escolas Amapaenses a partir de uma perspectiva local.

Nosso texto apresenta a série de atividades desenvolvidas pelo GPDD que caminham na direção de trazer para o debate público as facetas que o regime ditatorial assumiu no Território Federal do Amapá (TRF) e as formas de resistência desenvolvidas pela população amapaense no período. Tratando-se de um estado sem Arquivo Público e com problemas

estruturais para o acesso às fontes primárias, entende-se que uma tarefa importante a ser desempenhada pelo grupo seja a de fazer uma curadoria e disponibilizar para consulta material farto para o desenvolvimento de mais trabalhos (de pesquisa e de ensino) sobre a temática.

Outra necessidade encarada pelo grupo com bastante seriedade é o estabelecimento de pontes entre a universidade e as escolas amapaenses. Nosso esforço para o estabelecimento de diálogo com professoras e professores de história da educação básica tem sido feito a partir de várias frentes: via secretarias de educação, via direções e coordenações pedagógicas de algumas escolas e, principalmente, via diálogo direto com docentes dos ensinos Fundamental e Médio.

O recorte das experiências de extensão desenvolvidas pelo GPDD que apresentamos neste texto está circunscrito à entrada de Emille Fernandes no grupo. Em encontro anterior do Perspectivas, a partir das experiências de outras bolsistas do grupo, apresentamos os resultados de nossos trabalhos até 2023, que podem ser acessadas no texto *Ensino de História e ditadura: extensão universitária e formação inicial e continuada de professores e professoras de história*, no volume 1 da coleção XIII ENPEH.

No GPDD temos entendido nosso papel na formação inicial para a docência em História como a garantia de que uma nova geração esteja preparada para entrar na arena pública de disputas de narrativas sobre a ditadura. Neste sentido, estimulamos a participação de bolsistas em espaços como o ENPEH, e a produção de textos em que reflitam sobre suas experiências e compartilhem os resultados de suas atuações. Optamos, agora, por pedir licença à leitora ou ao leitor deste texto, para observarmos, na primeira pessoa do singular, o relato de Fernandes, que começou a fazer parte de nosso coletivo ainda em seu primeiro semestre da graduação.

RELATO DE UMA PROFESSORA/HISTORIADORA EM FORMAÇÃO

Ao ingressar na graduação, tive o primeiro contato com o GPDD durante a *Semana do Discente*, evento promovido pelo curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Na ocasião, assisti à comunicação de uma bolsista do grupo, Alana Lohay, que apresentou seu trabalho sobre a segunda edição do projeto *A Memória Vai à Escola*, o que despertou em mim o interesse em fazer parte do grupo.

Pude iniciar como voluntária e monitora no *IV Encontro do Profhistória/Unifap e I Encontro do GPDD*. Este evento, intitulado "História pública, memória e direitos humanos na pesquisa e no ensino de História", ocorreu de forma híbrida em dezembro de 2023 e contou com a participação de duas grandes historiadoras que são referências para o grupo: Profa. Dra.

Sônia Meneses, que tratou dos desafios e possibilidades de ensinar com História Pública, e Profa. Dra. Caroline Silvera Bauer, que abordou a importância de educar para os Direitos Humanos. Em geral, fiquei responsável pela lista de frequência dos ouvintes — o que me fez notar a presença de um público diverso, que contava com estudantes da graduação do curso de licenciatura em História, participantes do Profhistória, docentes da Unifap e de outras instituições do estado — e pela captação de fotografias de todas as atividades, garantindo um acompanhamento mais completo das mesmas.

No evento, percebi a profundidade do compromisso que o GPDD carrega com a divulgação do conhecimento sobre o período das ditaduras e com a defesa dos direitos humanos. A vivência como monitora possibilitou compreender a importância do trabalho coletivo na organização e realização de eventos acadêmicos. Essa experiência foi fundamental para consolidar meu interesse em integrar o grupo, uma vez que evidenciou a seriedade, o engajamento e a relevância das atividades desenvolvidas, contribuindo de maneira significativa para minha formação acadêmica e para o amadurecimento do meu olhar enquanto estudante de História.

Posteriormente, iniciei minha atuação como bolsista de extensão pelo grupo. Isso ampliou minhas responsabilidades e me proporcionou experiências formativas mais intensas, sendo a primeira delas a organização do evento *O Ensino e a Pesquisa da Ditadura, 60 Anos Depois do Golpe*. Este evento se empenhou em trazer à tona a memória do golpe de 1964, em apresentar o que se tem produzido sobre esse passado dentro da historiografia nacional atual e em apontar para abordagens de ensino que abrangem esse recorte. O encontro foi realizado em março de 2024 e contou com simpósios temáticos cujos comunicadores eram discentes das turmas de Historiografia Brasileira e Metodologia do Ensino de História, disciplinas da graduação ministradas respectivamente por Maura Leal da Silva e Júlia Monnerat Barbosa, coordenadoras do GPDD.

No encontro, foi realizada uma roda de conversa em que as convidadas, professoras da educação básica integrantes do GPDD, debateram sobre a experiência de ensinar e pesquisar ditadura no contexto amapaense. Outra atividade do evento foi a apresentação de trabalhos que foram desenvolvidos ao longo do semestre letivo por discentes das referidas disciplinas. Dessa forma, estive em contato direto com os discentes-comunicadores, recolhendo os textos para a elaboração do caderno de resumos, produzindo a arte de capa do mesmo e participando do apoio técnico na apresentação das comunicações. Essas exposições demonstraram a potência da produção dos graduandos, que recorreu a formatos diversos para explorar diferentes dimensões

da ditadura. Assim, com o propósito de tornar públicos esses trabalhos, o GPDD incluiu essas produções no acervo de seu site.

Ao acompanhar as apresentações, foi possível, pela primeira vez, enxergar um campo até então pouco conhecido por mim: a utilização de tecnologias como ferramenta pedagógica. Além disso, identifiquei uma ampla possibilidade interdisciplinar, considerando que os discentes apresentaram propostas com temas que abrangeram música, futebol, explorando o cinema e outros meios de comunicação. Nesse sentido, as abordagens apresentadas reforçaram a compreensão de que os objetos midiáticos mobilizam sensibilidades, emoções e referências estéticas próximas do público jovem, tornando-se recursos acessíveis e potentes para o ensino de História, especialmente quando reconhecidos também como produções portadoras de conteúdo histórico (Carneiro, 2017, p. 119).

Na esteira das atividades públicas, com o objetivo de apresentar novas possibilidades de abordagens do ensino da ditadura no Amapá em sala de aula, surge em 2024 a Oficina de Formação Docente *"A Memória Vai à Escola"*. Esta proposta foi pensada pela proximidade que o grupo possui em relação ao Profhistória/Unifap e teve como público-alvo seus mestrandos e discentes do curso de Licenciatura em História. Buscando sempre articular a pesquisa, o ensino e a extensão, a Oficina foi dividida em quatro encontros, entre outubro e novembro de 2024, que se debruçaram sobre fontes primárias locais para o debate do tema da ditadura no Amapá. Essa escolha evidenciou o compromisso do projeto com a valorização da História Local e com o fortalecimento da prática docente a partir de perspectivas críticas e situadas. Enquanto bolsista de extensão, participei de todo o processo de organização e execução das atividades, o que me proporcionou uma compreensão mais ampla sobre as potencialidades pedagógicas do trabalho com fontes e de como promover o diálogo entre universidade e escola.

Na experiência da organização foi necessária a seleção de monitores que colaborassem para que o que havia sido idealizado se concretizasse. A ideia era que pudéssemos disponibilizar os encontros e materiais produzidos na oficina em nosso site. Feito isso, contamos com o apoio de oito discentes do curso que ficaram responsáveis pelo credenciamento dos participantes, pela composição do espaço, pela produção de fotos e vídeos dos momentos de debates e trocas de experiências, além de participarem ativamente das atividades propostas pelos ministrantes.

No primeiro encontro, ministrado pelo Professor Mestre Higor Pereira e intitulado "Acervos Digitais e Ensino de História da Ditadura no Amapá: possibilidades a partir do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN)", teve como foco o uso deste acervo digital no ensino de História. A proposta partiu da apresentação das funcionalidades do SIAN,

onde os participantes aprenderam a localizar documentos referentes ao Amapá na plataforma. Em seguida, foi proposta uma atividade prática em que os ouvintes foram separados em grupos para a distribuição de documentos selecionados. Cada grupo ficou encarregado de debater e construir uma ficha de análise documental, acompanhada de sugestões de propostas de aula que integrassem essas fontes ao cotidiano escolar. Essa experiência inicial foi essencial para demonstrar como os arquivos podem se tornar instrumentos de democratização do acesso ao passado e como o professor de História pode orientar os alunos a assumirem um papel investigador, estimulando a reflexão e análise crítica ao proporcionar este contato com as fontes.

Em um sentido bem próximo, o segundo encontro, conduzido pelas Professoras Doutoras Júlia Monnerat e Maura Leal, teve como tema "Ditadura, História Local e Fontes Históricas: potencialidades para o Ensino de História". Nessa etapa, os participantes exploraram o acervo digital do GPDD — fruto do projeto de extensão —, navegando pelo site e conhecendo as ferramentas disponíveis para o trabalho com a temática da ditadura no Amapá. Essa atividade destacou a importância da valorização das fontes e acervos regionais, especialmente ao considerar a carência de um arquivo público no Amapá, fortalecendo o vínculo entre o ensino de História e as experiências locais de resistência e repressão.

No terceiro encontro, ministrado pela Professora Mestra Amanda Silva sob o tema "Mulheres e Ditadura Militar no Amapá: Fontes para o Ensino de História", o debate voltou-se para a questão de gênero. Foi apresentado um panorama sobre a ditadura, com ênfase nas formas de repressão e censura que afetaram diretamente os direitos das mulheres. Em seguida, os participantes foram divididos em grupos para a atividade prática, momento em que trabalharam com diferentes fontes documentais locais, como jornais e processos judiciais, e em que a análise foi guiada por questões como: "Como as experiências de mulheres aparecem nessas fontes?"; "De que maneira esses materiais podem ser utilizados para promover uma leitura crítica em sala de aula?". Esse exercício permitiu que cada grupo formulasse uma proposta didática, pensando em como introduzir o debate de gênero no contexto da ditadura por meio das fontes analisadas.

O ciclo foi encerrado com o quarto encontro, ministrado pelo Professor Mestre Danilo Pacheco, intitulado "As entrevistas realizadas pelas Comissões da Verdade e suas potencialidades para o Ensino de História". A atividade propôs a leitura e análise de entrevistas das comissões estadual e nacional, explorando suas possibilidades didáticas. Esse encontro

mostrou a relevância dos testemunhos como fontes e como trabalhar com a História Oral pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e a empatia histórica dos alunos.

A participação na Oficina de Formação Docente *A Memória Vai à Escola* constituiu um momento importante do meu percurso acadêmico, na medida em que possibilitou um contato mais direto com diferentes tipos de fontes históricas e com propostas de ensino voltadas à temática da ditadura no Amapá. O acompanhamento das atividades, desde a organização até a realização dos encontros, contribuiu para qualificar meu entendimento sobre as especificidades do ensino de História, especialmente no trabalho com acervos digitais, com a História Local, com as questões de gênero e com a memória. Esse processo fortaleceu meu repertório teórico e metodológico e tornou muito mais tangível o papel do professor como mediador do conhecimento histórico, reafirmando meu interesse em aprofundar, ao longo da graduação, reflexões relacionadas ao ensino.

Além disso, assumi a gestão do perfil do GPDD no Instagram, organizando as postagens, acompanhando as interações e monitorando o alcance das publicações. Percebi, sobretudo, um aumento significativo do engajamento quando as chamadas para as atividades eram divulgadas em formato de vídeo, o que ampliou a visibilidade dos encontros e a participação do público. Por fim, dediquei-me também à organização do Drive do grupo, estruturando pastas, padronizando arquivos e facilitando o acesso aos materiais produzidos, de modo a contribuir para a continuidade e sistematização das ações desenvolvidas pelo GPDD. Todas essas ações de organização e divulgação de materiais estão intrinsecamente ligadas ao principal ponto de convergência e acervo do grupo: o site do GPDD. O site constitui um importante acervo digital que democratiza o acesso à produção acadêmica do grupo e reúne, de forma organizada, os principais materiais desenvolvidos ao longo das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Na aba principal, o visitante encontra a publicação mais recente do grupo, o *e-book Ditadura e História Local: Novos temas, sujeitos e fontes em sala de aula*, uma produção que reúne reflexões e experiências de integrantes do grupo. Ali também é possível encontrar informações sobre o projeto de extensão, acesso à transmissão do I Encontro do GPDD, um botão que direciona o internauta para registros de algumas das atividades promovidas pelo grupo, além dos links para as redes sociais do GPDD — como Instagram, YouTube e Facebook. A navegação pelo site revela, na seção de Ensino, uma variedade de materiais didáticos voltados à abordagem da ditadura, especialmente no contexto amapaense, oferecendo planos de aula, documentários, podcasts, livreto, curta-metragem, slide e cartilhas, o que contribui diretamente

para o trabalho de docentes que desejem abordar a temática em sala de aula. Na aba de Pesquisa, o site apresenta o projeto de pesquisa atualmente desenvolvido pelo grupo, seus objetivos e frentes metodológicas. Já na área de Extensão, encontram-se as edições anteriores do projeto *A Memória Vai à Escola*, bem como os vídeos curtos dos encontros da oficina. Seguindo a navegação, o site também dedica uma aba ao mais recente projeto do grupo, o *GPDD na Escola*, que reúne informações sobre as ações desenvolvidas diretamente em instituições de ensino básico. Existe, ainda, um espaço direcionado às fontes da CEV-AP, que apresenta um conjunto de documentos, depoimentos e transcrições das oitivas da Comissão, constituindo uma fonte essencial para estudos da ditadura no Amapá. Por fim, na seção de Publicações, o visitante pode consultar artigos, monografias, dissertações e teses que abordam as especificidades regionais da ditadura.

Ao longo da minha atuação como bolsista de extensão, acompanhei de forma próxima o trabalho das bolsistas de iniciação científica do ensino médio, Rafaela Pantoja de Deus e Renata Pantoja de Deus, assumindo a responsabilidade de orientá-las na elaboração dos questionários aplicados na Escola Estadual Tiradentes. Estive em contato constante com ambas para que construíssem perguntas que possibilitassem compreender se a temática da ditadura era abordada pelos professores, de que maneira e com qual profundidade, incluindo o interesse de verificar se o contexto local do Amapá estava presente. Nesse processo, elaboramos perguntas que mostravam o nível de conhecimento prévio dos participantes, a frequência com que o tema aparece em sala de aula, as percepções críticas sobre o período ditatorial e a existência — ou ausência — de referenciais específicos sobre a ditadura no estado. O questionário destinado aos discentes, por exemplo, revelou um desconhecimento expressivo sobre o tema, enquanto o aplicado aos docentes mostrou que, embora reconheçam a relevância da discussão, muitos ainda não contemplam a dimensão local da ditadura em suas práticas. Por fim, pude auxiliá-las na elaboração de seus relatórios finais, orientando sobre a estrutura do texto para que organizassem suas experiências de forma clara e coerente.

Outro aspecto significativo da minha atuação foi a oportunidade de acessar, ainda que brevemente, o arquivo da Polícia Militar do Amapá. Essa atividade evidenciou, inclusive, o quanto minha atuação na extensão não esteve dissociada da pesquisa, mas profundamente articulada a ela, já que o contato direto com fontes históricas expandiu minha compreensão sobre os processos que sustentam a produção de conhecimento. Embora o trabalho tenha sido interrompido por questões técnicas internas da instituição, esse curto período permitiu que eu me familiarizasse com procedimentos fundamentais do campo arquivístico, como catalogação,

tratamento e higienização de documentos, além das etapas de digitalização e preservação. Mesmo de forma breve, a experiência contribuiu para aprofundar meu entendimento sobre a construção e manutenção de acervos, reforçando a dimensão investigativa que atravessa as práticas extensionistas.

Ainda contemplando as oportunidades, ser bolsista de extensão me ofereceu a chance de participar do *III Congresso Nacional do Profhistória*, realizado em outubro de 2024, em Belém do Pará. Este primeiro contato com um congresso de âmbito nacional, permitiu-me uma integração maior acerca das reflexões e produções atuais voltadas ao ensino de História. Circular pelas mesas, simpósios e demais atividades do evento possibilitou observar diferentes recortes temáticos, metodologias e experiências de sala de aula, o que contribuiu para situar minhas próprias reflexões acadêmicas dentro de um debate mais amplo e consolidado sobre o ensino de História no país.

Ao longo dessa trajetória no GPDD, desde o primeiro contato ainda no início da graduação até a atuação mais direta como bolsista de extensão, tornou-se possível reconhecer como essas experiências foram decisivas para a construção do meu percurso acadêmico. A participação em eventos, projetos, oficinas, ações em escolas, atividades de organização, produção e sistematização de materiais, bem como a circulação em espaços acadêmicos de maior alcance, aproximou a compreensão das múltiplas dimensões que atravessam a formação do professor de História. O contato constante com fontes históricas, com debates sobre a ditadura, especialmente a partir do contexto amapaense, contribuiu para o amadurecimento do meu olhar crítico e para o fortalecimento de uma postura mais atenta às especificidades locais no ensino de História. Nesse sentido, a extensão se apresentou não apenas como um espaço de aplicação prática, mas como um campo formativo fundamental, que orienta minhas escolhas acadêmicas e consolida meu compromisso com uma formação docente crítica.

A EXTENSÃO COMO PLATAFORMA PARA A HISTÓRIA PÚBLICA

Voltamos agora a adotar uma voz coletiva. A partir do compartilhamento das experiências de nossa bolsista de extensão, procuramos colocar em destaque algumas questões que para nós são centrais: a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades desenvolvidas pelo GPDD; a importância das atividades de formação inicial e continuada para trazer a público conhecimento histórico sobre a ditadura no Amapá e, assim, combater leituras revisionistas e negacionistas sobre o período; e, por fim, a importância da

construção coletiva de nossas atividades e reflexões. Todas essas questões permearam as discussões do GRD 11 "Ensino de História, História Pública e o Mundo Digital" no XV ENPEH. Na ocasião do encontro, reafirmamos nosso compromisso com uma construção horizontal de nossas atividades, e de que a divulgação de nosso trabalho seja feita a partir das principais construtoras de nossas atividades: nossas bolsistas. Por limitação de número de autoras por trabalho, optamos por apresentar separadamente nossas iniciativas na extensão e na pesquisa, mas torna-se necessário destacar que nosso trabalho é sempre desenvolvido integrando ensino, pesquisa e extensão. Entendemos que essas três facetas são desenvolvidas a partir do mesmo propósito: a construção de conhecimento histórico capaz de incidir socialmente sobre como refletimos sobre o passado autoritário e sobre como o ensino de história pode ser instrumento para a defesa da democracia.

Optar por trazer para esse texto essa alternância de vozes, coletiva e individual, pretende demonstrar como em todas as fases de elaboração e execução de nossos projetos partem da participação e contribuição de todas as integrantes do grupo. Embora o GPDD de maneira expandida conte com integrantes de outras instituições, é a partir do trabalho de professoras e alunas bolsistas da UNIFAP que temos conseguido garantir a infraestrutura necessária para o desenvolvimento de nossas atividades. Organizar oficinas, alimentar nosso site, publicar pesquisas, atuar em escolas, são tarefas que exigem verba, tempo e disponibilidade. Sem o empenho das bolsistas, entendidas como produtoras de conhecimento, seria impossível a realização desse nosso compromisso com uma educação voltada para a defesa da democracia e dos Direitos Humanos.

Na face extensionista do GPDD temos realizado diversas tentativas de estabelecimento de diálogos entre a universidade e escolas da educação básica de nossa região. As diversas edições do projeto *A memória vai à escola* comprovam esses esforços. Em um primeiro momento, em meio à pandemia, entre os meses de maio a agosto de 2021, realizamos o primeiro ciclo de debates a partir de encontros online com especialistas no ensino da ditadura de diversas regiões do Brasil. Com o retorno das atividades presenciais, em 2022, realizamos o segundo ciclo de debates "Ditadura e História Local" do Projeto de Extensão *A memória vai à escola: formação de professores e professoras de história*, realizado em formato híbrido, revelando uma pluralidade de pesquisas da historiografia local sobre a temática. Foi fruto desta experiência a organização da coletânea *Ditadura e História Local*, publicada a partir de recursos do projeto de extensão, em 2025.

Os dois primeiros “Ciclos de Debates” foram importantes para testarmos as possibilidades de abordagem e pensarmos em estratégias para atingirmos um público mais amplo de docentes de história. A partir de diálogos estabelecidos com secretarias de Educação ficou patente a necessidade de horizontalizar a participação docente, garantindo assim que, para além da perspectiva de divulgação científica dos trabalhos desenvolvidos pelo GPDD, o projeto servisse como plataforma para a elaboração de trabalhos junto a docentes de história da educação básica. Iniciamos um trabalho em parceria com a Escola Estadual Tiradentes, na qual desenvolvemos a sondagem sobre como a ditadura no Amapá é pensada por docentes e discentes.

Entendemos que a substituição do modelo “Ciclo de Debates” das primeiras edições do projeto (calcado em apresentações das pesquisas de especialistas na temática, com abertura para algumas perguntas do público ao final), pelo modelo de Oficinas (estruturado a partir da participação mais engajada das pessoas que faziam parte da experiência) representa o amadurecimento de nossa perspectiva sobre a as possibilidades oferecidas pela História Pública. A estratégia adotada para a construção de um diálogo mais horizontal com docentes em atividade na educação básica foi possível a partir da parceria estabelecida com o ProfHistória/Unifap. Como indicam Fagundes e Hann, “discentes do ProfHistória (que são professores na escola) parecem saber (...) que sua atividade docente participa do cardápio de trocas que tem na escola um poderoso meio que conforma (e confirma) a relação entre o ensino de História na escola e a História Pública” (2021, p.159).

Na experiência da Oficina pudemos perceber como o estabelecimento de parcerias na produção de reflexões sobre a ditadura no Amapá são importantes. As oficineiras e oficineiros que conduziram os encontros, através de suas temáticas específicas, assumiram o papel de mediar os saberes docentes sobre a ditadura a partir do recorte da História Local. No lugar híbrido de Discentes/Docentes, as pessoas do Profhistória que participaram da experiência se disponibilizaram a pensar coletivamente estratégias para se tematizar a ditadura no TFA. No momento, a partir do contato com discentes do ProfHistória, temos desenvolvido atividades em escolas de Macapá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função dos cortes no financiamento das instituições públicas e por opções institucionais sobre como alocar os recursos para o desenvolvimento de projetos de extensão,

temos trabalhado sem verbas desde a terceira edição do “A Memória Vai à Escola”. Emille, encerrada a bolsa em 2024, tem continuado a desenvolver as atividades do GPDD sem remuneração. Acreditamos fortemente na necessidade de que bolsas de pesquisa, trabalho ou extensão sejam ofertadas para garantir que estudantes possam viver com tranquilidade o processo de formação inicial, possibilitada pela garantia de remuneração. A despeito de continuarmos conduzindo nossos trabalhos extensionistas, diminuímos a intensidade de nossas atividades, enquanto aguardamos a abertura de novo edital.

A dificuldade de se encontrar material (seja ele didático, historiográfico ou de fontes primárias) sobre a ditadura no Amapá vem sendo apontada por docentes como um dos principais fatores de desestímulo para se trabalhar a temática, como já indicava Danilo Pacheco em sua dissertação do ProfHistória/Unifap, em 2018. Foi nesse sentido que construímos, a partir de nosso projeto de extensão, três iniciativas que têm o potencial de mitigar essa dificuldade: a atualização e manutenção de nosso site, que concentra vasto material sobre a temática; a organização da oficina para docentes de História (em formação inicial ou continuada), tendo como principal objetivo a utilização de fontes em sala de aula; e a publicação do *e-book* **Ditadura e História Local,** voltado especificamente para o ensino.

Todas essas atividades que descrevemos neste texto são fruto de um trabalho coletivo e comprometido, que vem sendo desenvolvido por um grupo de docentes e discentes de história. Compartilhamos a percepção de que a educação tem um papel fundamental na formação para a cidadania e que o Ensino de História deve contribuir para a defesa da democracia. Em época de revisionismos, de negacionismos, desenvolvemos nossas atividades dispostas a entrar nesta disputa de memórias, trazendo a Ditadura como exemplo do modelo que devemos coletivamente combater. Para que não se repita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Júlia Monnerat; Silva, Maura Leal da (org.). **Ditadura e História Local**: Novos temas, sujeitos e fontes em sala de aula. Curitiba: CRV, 2025.

CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves de; KLÜPPEL, Giuvane de Souza (org.). **A pesquisa no ensino de história em tempos presentes**: práticas de pesquisa e democracia [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História; Editora da UFRPE, 2023. (Coleção XIII ENPEH, v. 1).

CARNEIRO, Maristela. **Metodologia do ensino de História**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.

FAGUNDES, Bruno Flávio; HAHN, Fábio André. As duas faces de uma mesma moeda? Considerações sobre o ProfHistória e História Pública. In: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo (org). **História Pública e Ensino de História**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021 (p.155-174).

MENESES, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, *[S. l.]*, v. 8, n. 15, p. 66–88, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.522. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522. Acesso em: 10 dez. 2025.
PACHECO, Danilo M. da S. **Tempo de lembrar**: memórias da ditadura e Ensino de História do Amapá. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) — Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, 2018.
PACIEVITCH, Caroline**.** Ensino de História: narrativas que percorrem a escola e o público. In: HERMETO, Miriam ; FERREIRA, Rodrigo (org). **História Pública e Ensino de História**. São Paulo, SP; Letra e Voz, 2021 (p.115-134).

PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO NO EXTREMO NORTE AMAZÔNICO: A FORMAÇÃO INICIAL NOS ARQUIVOS DO TJAP

Alana Lohay Moura da Silva[1]
Camilli Lima Coelho[2]
Maura Leal da Silva[3]

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de reflexões iniciais e de resultados obtidos a partir da pesquisa de iniciação científica intitulada: "Documentação e Pesquisa Histórica nos Arquivos do Amapá". Este projeto é coordenado pelo Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras (GPDD), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A pesquisa se centralizou no levantamento de fontes primárias do arquivo do Tribunal de Justiça do Amapá (TJAP) e visou, sobretudo, ampliar o acesso a esse acervo e fortalecer a integração indissociável entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação inicial em História.

As ações desenvolvidas compreenderam a higienização, catalogação e digitalização de processos judiciais datados do período ditadura empresarial-militar no Território Federal do Amapá (1964–1985), e objetivaram contribuir para a preservação da memória e democratização do acesso ao conhecimento histórico. Portanto, tomando como base essa experiência, o propósito deste foi fazer uma reflexão sobre a relevância dos arquivos institucionais no fortalecimento do Ensino de História e da História Pública, notadamente em contextos considerados periféricos na produção historiográfica, como os da região Norte, onde as políticas de memória se apresentam ainda em fases incipientes.

[1] Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Amapá. Bolsista do Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: alanalohaymoura@gmai.com
[2] Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Amapá. Bolsista do Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: camillilima.ap@gmail.com
[3] Doutora em História pela UnB. Professora de História do Brasil do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras. E-mail: maurals@unifap.br

A historiografia brasileira sobre o período republicano tem avançado consideravelmente com relação à ampliação dos temas e abordagens, embora ainda persista uma acentuada disparidade regional. Ainda que o Brasil seja um país continental e de grandes particularidades regionais, as pesquisas têm se concentrado quase exclusivamente no eixo Sul-Sudeste. Consequentemente, pouco se conhece, do ponto de vista da pesquisa histórica, sobre as especificidades deste Brasil Republicano em territórios como o da Amazônia e, particularmente, em estados como o Amapá. Essas lacunas historiográficas evidenciam desigualdades na produção do conhecimento, bem como, fragilidades das políticas públicas locais voltadas à preservação da memória e à valorização das experiências regionais.

O Amapá se destaca no cenário brasileiro por ser um dos estados mais jovens da federação, tendo alcançado a emancipação pela Constituição de 1988, após 45 anos sob o status de território federal. Esta prolongada experiência administrativa, coincidente com o processo de redemocratização, moldou profundamente a trajetória de sua emancipação política, o desenvolvimento de seu republicanismo e a forma como se engajou no processo de consolidação da democracia pós-ditadura empresarial-militar. No entanto, o legado institucional desse período apresenta uma lacuna significativa: o estado ainda carece de um Arquivo Público estadual dedicado à pesquisa histórica, que centralize as fontes e documentações cruciais para a compreensão da história.

O departamento de História na Unifap conta atualmente com dois cursos de licenciatura (um no Campus Marco Zero e outro no Campus do Oiapoque), com cursos de mestrado (um acadêmico e outro profissional) e doutorado (profissional). A quantidade de trabalhos de pesquisa produzidos por docentes e discentes destes cursos justifica, por si só, a necessidade de que novas fontes primárias sejam descobertas e socializadas. Na ausência dessa instituição essencial, a responsabilidade pela guarda e organização desses acervos recai frequentemente sobre a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), tornando-se um desafio contínuo para a realização de pesquisas por parte de discentes, professores e demais pesquisadores da área de História.

É neste panorama que emerge o projeto de pesquisa “Documentação e Pesquisa Histórica nos Arquivos do Amapá”. Seu propósito tem sido o de contribuir para o fortalecimento da pesquisa sobre este período, articulando as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Desenvolvido pelas bolsistas Alana Lohay Moura da Silva e Camilli Lima Coelho, e coordenado pelas professoras doutoras Maura Leal da Silva e Júlia Monnerat Barbosa, o projeto

busca mitigar uma das principais dificuldades para o avanço da historiografia amapaense: a limitação do acesso às fontes primárias que possam subsidiar novas investigações.

A inexistência de um Arquivo Público Estadual torna o trabalho com a documentação histórica um desafio. Diante dessa carência institucional do estado do Amapá, as ações do projeto concentram seus esforços na abertura, higienização, catalogação e digitalização de fontes guardadas na Seção de Arquivo do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá (TJAP), localizada no Fórum da Comarca da cidade de Macapá. O recorte temporal selecionado abrangeu o período em que o Amapá foi território federal, entre 1943 e 1985. Essas atividades, portanto, contribuem para a preservação da memória e, ao mesmo tempo, promovem a democratização do acesso a fontes pouco exploradas, estimulando a produção de novas investigações sobre o passado recente do estado.

AS FONTES JUDICIAIS COMO FONTES DE PESQUISA HISTÓRICA

A relação entre história e documento nos remete a um dos principais aspectos que definem a singularidade do conhecimento histórico: o uso das fontes pelo historiador na escrita da história é precisamente um dos fatores que fazem com que esse campo de conhecimento se distinga de qualquer outro. Se, no passado, o historiador via com grandes ressalvas a utilização de fontes de natureza diversa para a construção da história, com o passar do tempo, o amadurecimento da prática de pesquisa histórica levou, consequentemente, à ampliação da definição de documento, que passou a ser visto como tudo do qual o historiador pode e sabe compreender qualquer coisa. Dentre as mais variadas fontes, ou melhor, dentre os mais variados lugares de depósitos dessas fontes, os arquivos judiciais são lugares profícuos de compreensão do passado, que extrapolam a dimensão meramente institucional. Contudo, se por um lado o uso destes arquivos possibilita uma ampliação do manuseio de uma variedade de fontes de pesquisa, por outro, traz para o campo do debate historiográfico novos problemas e novos dilemas para a utilização dessas fontes na pesquisa histórica.

Segundo Henri-Irinée Marrou, no que se compreende como história e documento e do trabalho do historiador com as fontes,

> É documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita. É evidente que se torna impossível dizer onde começa e onde acaba o documento; a pouco e pouco, a noção dilata-se e acaba por abarcar textos, monumentos, observações de toda a ordem (MARROU, 1978, p.69).

Marrou refutava a ideia de que a história existia por si mesma, precisando apenas ser descoberta, compreendendo-a como equação, como "resultado do esforço, num sentido criador, pelo qual o historiador, sujeito cognoscente, estabelece essa relação entre o passado que evoca e o presente que é seu" (MARROU, 1978, p. 48). Defendia o documento como um campo alargado e dependente do trabalho do historiador: "A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando os há. Mas pode fazer-se, deve fazer-se com tudo o que o engenho do historiador lhe pode permitir utilizar" (MARROU, p. 70). Assim, para Marrou, só é história o que é passível de ser conhecido, assim como só é possível conhecer se houver documentos. Portanto, fonte histórica seria para ele tudo o que possibilitaria ao historiador e à historiadora a construção do saber histórico.

Não nos resta dúvida que após um longo caminho de renovação histórica, atualmente a utilização de fontes de arquivos judiciais está cada vez mais comum. No entanto, a essa constatação, abrem-se outras. Novos desafios surgem para a investigação histórica, a partir do uso, cada vez mais constante, dos mais variados acervos, pois como lidar com uma documentação que em muitas instituições ainda não foram devidamente catalogadas, como as do TJAP?

Como já foi exposto, a aproximação da história com os mais variados tipos e lugares de depósitos dessas fontes, embora tenha ampliado o campo de investigação, também passou a exigir, dos profissionais que delas se utilizam, teorias e metodologias cada vez mais específicas que possam embasar esses campos de produção, levando em consideração que esses diversos arquivos judiciais não nasceram para se fazer pesquisas. Transformá-los em lugar de produção histórica é uma operação de escolha e seleção feita por quem se supõe um tratamento teórico e metodológico adequado, ou seja: (...) o grande historiador não será somente aquele que souber pôr melhor os problemas (...), mas aquele que, ao mesmo tempo, souber elaborar melhor um programa prático de pesquisas que permitam encontrar, fazer surgir documentos numerosos, mas seguros, mas reveladores (MARROU, 1978, p. 65).

Antes de qualquer coisa, o que garantirá o resultado satisfatório da pesquisa não será a quantidade de documentação disponível, como nos alerta Marrou (1978, p. 63) – isso "é o caso normal em história contemporânea, em que o investigador sucumbe ao peso dos arquivos acumulados e doravante excessivamente bem conservados"–, mas a habilidade do pesquisador e da pesquisadora de elaborar problemas capazes de extrair das fontes informações pertinentes e originais. Como adverte Marrou: "Ninguém se importa historiador", a escrita da história é uma "arte", com regras, instrumentos, e metodologia própria.

Pretende-se com esta pesquisa problematizar sobre essa relação, compreendendo-a enquanto prática de produção histórica, que precisa ser construída ao longo da formação inicial e continuada. Segundo Carlos Bacellar (2006), pesquisar em arquivos é o destino de muitos dos jovens que ingressam na pós-graduação em História, ou mesmo aqueles que ainda dão seus primeiros passos em projetos de iniciação científica.

> Os calouros de graduação em história, em seus primeiros dias de aula, já buscam, ávidos, informações sobre o pesquisar em arquivos. Bons professores de História no ensino médio, e uma literatura de *best-sellers* históricos têm promovido uma espécie de encantamento de alguns jovens pela aura do cientista a escarafunchar papéis velhos, em busca de novidades, como se fosse uma espécie de "Indiana Jones" dos arquivos (BACELLAR, 2006, p.23).

Foi nesse sentido que esse projeto foi pensado, na prospecção de pesquisar os arquivos do TJAP, através de um trabalho de parceria que possibilite a disponibilização virtual de seus acervos documentais e contribua na formação inicial e continuada de jovens pesquisadores.

A preservação das fontes documentais e sua disponibilização para a pesquisa histórica é uma das maiores preocupações da historiografia amapaense. A condição de preservação documental em parte dos acervos de instituições importantes, que contribuiriam para uma melhor compreensão da história do Amapá, ainda é uma interrogação para a maior parte dos historiadores e das historiadoras. Os processos judiciais são uma ferramenta importante de estudo, pois esses documentos vão além do simples registro de ações legais. Eles revelam valores morais, relações de poder e práticas institucionais que marcam o cotidiano. Como observa Keila Grinberg (2022), esses processos são registros oficiais produzidos pelas instituições policiais e judiciárias, devendo ser compreendidos também como mecanismos de controle social, mediados pela linguagem jurídica.

Entre as fontes examinadas no Fórum de Macapá, destacam-se processos referentes a resistência e desacato, homicídio, crimes de sedução, estupro, lesão corporal e *habeas-corpus*. A investigação dessas fontes permite um olhar aprofundado sobre a atuação do sistema judiciário enquanto agente regulador de condutas e moralizador de comportamentos, especialmente no que tange às dinâmicas de gênero e ao controle da vida das mulheres amapaenses. A análise dos autos, como os de crimes de sedução e estupro, mostra que as argumentações jurídicas e sociais se deslocavam do ato de violência para a moralidade sexual e para a honra feminina, evidenciando o peso desses valores nos julgamentos. Já os processos

de resistência, desacato e *habeas-corpus* envolviam denúncias de abusos de autoridade cometidos por delegados ou militares.

O ARQUIVO DO TJAP NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão configura-se como um princípio fundamental e, mais do que isso, um eixo estratégico da universidade pública brasileira. Essa tríade reafirma o compromisso da produção acadêmica com as demandas sociais. No contexto do GPDD, as atividades de pesquisa são realizadas intrinsecamente como ações de extensão, pesquisa e de ensino, estabelecendo uma ponte indispensável entre a universidade, as escolas, as instituições e a comunidade em geral.

A partir da constatação de que o Amapá ainda não possui um Arquivo Público voltado à pesquisa histórica, capaz de reunir e preservar as fontes e documentações necessárias para compreender aspectos centrais da sua própria história, que o Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras (GPDD) passou a atuar nesse campo. Enquanto grupo de pesquisa em História, buscamos contribuir para o acesso e a preservação de fontes primárias, reunindo materiais coletados tanto por meio de pesquisas em campo quanto pela colaboração de terceiros. Nosso trabalho no Arquivo de Memória do Tribunal de Justiça do Amapá (TJAP), desenvolvido por bolsistas vinculadas ao GPDD, reforça esse compromisso ao ampliar o acervo digital disponível em nosso site. É além de reunir documentos, o trabalho do GPDD se orienta pela democratização do conhecimento histórico, ao promover a socialização das fontes e estimular novas pesquisas sobre o passado do Amapá.

Foi realizada a análise de mais de sessenta processos judiciais do período do Território Federal do Amapá. Entre eles, os de crimes de sedução e lesões corporais apareceram com maior frequência. Observamos ainda a predominância de casos de natureza moral e sexual, o que evidenciou como as questões de gênero estavam no centro da atuação do judiciário amapaense, regulando condutas e expectativas sobre o comportamento feminino. Para tanto, isso nos ajuda a repensar a história do Território Federal do Amapá de forma mais detalhada e crítica, contribuindo para a historiografia sobre o tema, tanto localmente quanto nacionalmente.

Ao analisar as fontes primárias, que por questões de sigilo permanecem até o momento restritas ao espaço institucional do judiciário, as ações do projeto conseguiram extrair informações cruciais sobre o cotidiano amapaense durante o período da pesquisa. Essa análise, revelou temas como: controle social e moralidade, foi transformada em um valioso material

pedagógico, abrindo novas possibilidades para o Ensino de História e para a História Pública. Assim, o conhecimento produzido a partir deste arquivo pode permitir, por exemplo, que professoras/es da Educação Básica trabalhem com a temática local e suas especificidades, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica entre as/os estudantes. Dessa forma, o ensino desse e de tantos outros passados sensíveis permite conhecer e questionar os modos de viver e os valores de determinados grupos e sociedades em uma perspectiva histórica (BAUER; GASPAROTTO, 2021).

O contato direto com esse conjunto documental também possibilitou a abertura de novas frentes de investigação, evidenciando o potencial dessas fontes para o desenvolvimento de pesquisas futuras. A sistematização e a análise preliminar dos autos processuais permitiram que as bolsistas vinculadas ao projeto passassem a desenvolver estudos próprios, utilizando essas fontes como base para a elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Desse modo, o acesso e a organização dessas fontes ampliam o conhecimento sobre o cotidiano e as relações sociais no Território Federal do Amapá, bem como contribuem para a formação de novas pesquisadoras, incentivando a continuidade das investigações sobre gênero, justiça e história local.

O acervo analisado se consolida como um importante campo de produção científica e de formação acadêmica, fortalecendo o diálogo entre pesquisa, ensino e extensão. O que faz com que a atuação nos arquivos institucionais adquira uma profunda dimensão. Peter Burke (1991) afirma que a função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela prefere esquecer. No contexto amapaense, este "gesto de lembrar" implica trazer à tona experiências que foram silenciadas pela ausência de políticas de memória, pela negligência estatal e pela invisibilidade nos grandes debates historiográficos nacionais. A atuação nos arquivos do TJAP, portanto, não se limita à técnica arquivística; é um ato de compromisso com a preservação, a resistência e a rememoração de narrativas sobre o passado republicano no Amapá.

A metodologia de pesquisa foi determinada, em grande medida, pelo cenário de escassez de infraestrutura arquivística, sendo realizada nas dependências do Fórum de Macapá, onde está localizado o acervo do Tribunal de Justiça (TJAP) e a coleta privilegiou os processos criminais que pudessem elucidar sobre as práticas de controle social e o cotidiano dentro do período estabelecido pela pesquisa, de 1943 a 1988.

O processo metodológico envolveu quatro etapas sequenciais e interligadas: levantamento, higienização, catalogação e digitalização dos processos judiciais. Primeiramente, a seleção inicial foi realizada mediante a análise das primeiras páginas de cada processo,

visando identificar o seu conteúdo e assegurar sua compatibilidade aos objetivos do estudo. Posteriormente, os documentos eram submetidos à higienização, que consistia na retirada de grampos metálicos oxidados, poeira e demais resíduos, etapa fundamental para a garantia da preservação do material. Em seguida, a catalogação sistematizou metadados essenciais, como os sujeitos envolvidos, a natureza das ações e as palavras-chave, resultando na criação de uma base de dados que se torna acessível para pesquisas futuras. Por fim, a digitalização, executada com o auxílio de aplicativos de scanner, assegurou a preservação digital, bem como viabilizou o acesso remoto ao acervo, democratizando o seu uso. Trata-se, contudo, de uma das etapas mais desafiadoras, uma vez que o arquivo institucional não dispõe de equipamentos adequados ou destinados especificamente ao tratamento de documentos históricos, muitos dos quais se encontram armazenados em condições precárias.

Essa prática de preservação documental e, posteriormente, disponibilização dessas fontes, ao ser sistemática e pública, assume um caráter de resistência ativa contra a política de esquecimento que historicamente permeia a memória local. Conforme Pierre Nora (1993), em contextos onde o apagamento é produto da negligência, torna-se imperativo cultivar uma "vontade de memória". Desse modo, realizar o levantamento dos processos judiciais do TFA se configurou não apenas como uma atividade de natureza técnica, mas como um ato de compromisso histórico e político com a memória histórica do Amapá.

A partir do material coletado, surgem novas oportunidades de pesquisa e de construção de novas perspectivas. Para as bolsistas de iniciação científica do grupo, essa experiência não se limitou à coleta de dados, ela influenciou diretamente na escolha dos temas de seus trabalhos de conclusão de curso, aproximando teoria e prática. Uma das bolsistas escolheu desenvolver uma pesquisa sobre a ditadura empresarial-militar tendo como eixo as experiências de mulheres no Território Federal do Amapá e a atuação do judiciário como instância de controle e de reprodução de hierarquias de gênero. A outra bolsista desenvolveu uma investigação sobre sexualidade e sobrevivência das mulheres no Território Federal do Amapá nas décadas de 1940 e 1956.

Esse contato com as fontes permitiu desenvolver um olhar mais sensível e aprofundado sobre os temas escolhidos, fortalecendo o processo de formação acadêmica. Os processos judiciais analisados se mostraram fontes riquíssimas, especialmente para contar a história de sujeitos subalternos que, por muito tempo, foram esquecidos pela historiografia. Costuma-se pensar que esses documentos tratam apenas de pessoas marginalizadas, mas, nas entrelinhas de

cada processo, é possível observar aspectos da vida social de diversos indivíduos, sobretudo dos e das trabalhadoras do Território Federal do Amapá.

A experiência com o GPDD também mostra como é importante juntar ensino, pesquisa e extensão na universidade para alcançar nossos objetivos. Acreditamos que não basta só produzir conhecimento dentro da universidade. É através da extensão que esse conhecimento sai da universidade e chega à comunidade. Como referido, esta tem sido uma proposta implementada por meio de oficinas promovidas junto aos docentes da educação básica e do projeto "GPDD vai à escola", que possibilita o diálogo direto com os estudantes. Os retornos dessas ações têm sido muito positivos, mostrando o interesse da comunidade escolar em conhecer e discutir a história local a partir das fontes e pesquisas produzidas na própria universidade. Esse movimento revela que há um interesse real, tanto de professores quanto de alunos, em compreender a história do próprio estado.

Infelizmente, o conhecimento produzido sobre o Amapá permanece, na maioria, restrito ao espaço universitário, o que limita o acesso da população às pesquisas e reflexões desenvolvidas na academia. Nesse sentido, os materiais disponibilizados pelo GPDD abrem novas possibilidades para o ensino de História, aproximando os estudantes das fontes locais e de temas muitas vezes ausentes dos livros didáticos. Assim, o trabalho do grupo contribui não apenas para a formação de futuros docentes, mas também para o fortalecimento da circulação e democratização do saber histórico, reafirmando o papel social e transformador da universidade pública na Amazônia.

Ademais, a vivência extensionista potencializa a formação profissional das bolsistas de Iniciação Científica. O contato direto com as fontes, somado à responsabilidade na elaboração das oficinas temáticas e na condução do projeto "GPDD vai à escola", permitiu às estudantes vivenciar múltiplos campos de atuação, articulando pesquisa, docência e memória institucional. A identidade docente, por sua vez, consolida-se na medida em que as acadêmicas são mobilizadas a responder pedagogicamente a desafios reais, reelaborando planejamentos e redefinindo estratégias no diálogo contínuo com discentes e docentes da Educação Básica.

A integração dessas fontes primárias com o ensino de história oferece uma rica oportunidade para problematização e inovação de práticas pedagógicas. No espaço da Educação Básica, a variedade de testemunhos e documentos pode incentivar uma investigação na sala de aula, que vai além de uma mera transmissão de um conhecimento histórico pré-estabelecido. A análise crítica de depoimentos e processos concede aos alunos e alunas a chance de compreender que indivíduos distintos narram os mesmos acontecimentos de maneiras diversas,

aproximando-os da história do lugar onde vivem e ajudando a desenvolver habilidades de pesquisa. Dessa forma, o ensino de história reforça a ideia de que a reparação não é uma tarefa individual, pois "a sociedade como um todo foi vítima das estratégias de implantação do terror" (BAUER, 2014). Assim, a integração entre ensino, pesquisa e extensão ajuda a rememorar as vozes que compõem a memória da ditadura e a combater o negacionismo que ainda coloca em risco a nossa democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este estudo demonstra o papel catalisador da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, reafirmando sua vitalidade na construção do conhecimento histórico. Para além da mera formação acadêmica, essa tríade contribui de maneira significativa, não apenas para o robustecimento da historiografia local – preenchendo as lacunas sobre o período do Território Federal do Amapá – mas também para o exercício proativo da história pública e para a consolidação da memória democrática no enfrentamento ao negacionismo.

Neste contexto, os procedimentos metodológicos adotados, sobretudo a digitalização das fontes e a subsequente disponibilização no site do Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras, configuram um avanço concreto e estratégico para democratizar o saber histórico por meio das mídias digitais. Essa abordagem visa que o conhecimento construído e o acervo, quando a legislação permitir, extrapolem definitivamente os muros da universidade, alcançando a sociedade civil e a educação básica. Em última análise, ensino, pesquisa e extensão se fundem como práticas indissociáveis, unidas pelo compromisso ético e político de ampliar e aprofundar a compreensão histórica republicana em uma perspectiva local e essencialmente crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mal-uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006

BAUER, Caroline Silveira. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. **Dimensões**, v. 32, p. 148-169, 2014

BAUER, Caroline Silveira; GASPAROTTO, Alessandra. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; RODRIGUES, Rogério Rosa (Org.). **História pública em movimento**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

BURKE, Peter. A história como memória social. In: **O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica**. 1. ed. Lisboa: Difel, 1992.

GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do

passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 438-451.
GRINBERG, Keila**.** Processos criminais: a história nos porões dos arquivos judiciários. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 119–139.
MARROU, Henri-Irinée. **Sobre o conhecimento histórico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

ABOLIÇÃO COMO CONQUISTA COLETIVA: O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM UM CONTEXTO ESCOLAR DE PESQUISA

Ângela Maria Santos Moura[1]
Alfredo Eurico Rodrigues Matta[2]

INTRODUÇÃO

O ensino de história enfrenta o desafio de superar a mera cronologia factual para se conectar com a realidade dos estudantes, tornando o passado relevante para a compreensão do presente. Este artigo aborda a complexidade desse desafio a partir do estudo do processo de abolição da escravatura no Brasil, um tema imprescindível para compreensão da sociedade brasileira atual. Tradicionalmente, a historiografia retratou a abolição como um ato magnânimo de "heróis" ou como uma dádiva da Princesa Isabel, uma visão que tende a reduzir um processo histórico complexo a uma ação isolada de um indivíduo ou de um pequeno grupo. Em contrapartida, a historiografia contemporânea, com abordagem materialista histórica, que embasa este trabalho, demonstra que a abolição foi um processo dinâmico, multifacetado e resultado direto de um vasto e persistente conjunto de lutas, muitas delas que sofreram tentativas de invisibilização ao longo do tempo pela narrativa dos grupos sociais hegemônicos.

O objetivo do presente estudo é analisar criticamente o processo de abolição da escravatura, destacando o protagonismo de sujeitos sociais diversos, com foco na atuação da Bahia. Busca-se, também, explicar a base teórica e metodológica que sustenta o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica inovadora, o projeto "TV Abolição". Por fim, o presente artigo visa demonstrar como o trabalho coletivo e a autoridade compartilhada entre

[1] 1Mestranda da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Professora Efetiva da Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), E-mail: angellamoura111@gmail.com
[2] Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: amatta@uneb.br.

educadores e estudantes podem transformar o ensino de História, conectando o passado escravista às desigualdades sociais contemporâneas e fomentando uma consciência histórica crítica[3].

A metodologia adotada é a pesquisa-aplicação (Design-Based Research - DBR), de abordagem qualitativa e quantitativa, que será realizada no Colégio Estadual Manoel Devoto, com a participação ativa de estudantes, professores e a comunidade escolar. O projeto "TV Abolição" será o resultado dessa colaboração, onde os estudantes devem atuar como protagonistas, pesquisando, produzindo e disseminando conhecimento histórico. Frisamos que a pesquisa é um trabalho coletivo, envolvendo diversos atores e saberes, e não uma produção isolada, o que confere ao projeto autenticidade e relevância.

O PROTAGONISMO DA BAHIA NO PROCESSO ABOLICIONISTA: UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A Bahia, como um dos principais destinos da diáspora africana desde o século XVI, desempenhou um papel central e muitas vezes subestimado no processo de desmantelamento da escravidão no Brasil[4]. Esta seção aprofundará a relevância da província, criticando a historiografia tradicional que priorizou a atuação de abolicionistas do Sudeste do país, relegando outros agentes sociais e regionais.

A sociedade escravocrata colonial estava profundamente enraizada na Bahia. Às vésperas da abolição, segundo Brito (1996), a província figurava entre as que possuíam o maior número de cativos, sendo a quarta em quantidade de escravos e concentrando 10% da população escrava do Brasil[5]. Essa concentração, que se mantinha mesmo em meio à crise açucareira, evidenciou a profundidade da dependência da ordem econômico-social complexa da região em relação ao trabalho compulsório (Matta, 2013). Uma abordagem aprofundada sobre período também precisa considerar o caráter transnacional da escravidão. Apesar da Lei Feijó, que

[3] A prática educativa que se conecta com diferentes linguagens e mídias – como livros, filmes, músicas, memes, jogos e visitas a museus – ajuda na construção do conhecimento histórico escolar. O professor, ao utilizar esse repertório, promove a disseminação e a produção de saber histórico entre os alunos. A História Pública é feita para, com e pelo público. Assim, ela é voltada para todos; ela busca engajar a comunidade, valorizar a memória coletiva e ajudar na reflexão sobre a relação entre passado e presente.

[4] Segundo Brito (1996), a sociedade baiana não deixou de responder ao estímulo do movimento abolicionista, desde seu início, na década de 1870. O autor também afirma que, ao longo da década seguinte, a causa abolicionista adquiriu o apoio da maior parte da população baiana.

[5] Souza (2021), nos informa que a Bahia ocupava o terceiro lugar entre as províncias brasileiras com o maior número de cativos no final do século XIX, apesar do quadro economicamente desfavorável por causa da crise açucareira.

proibia o tráfico desde 1831, navios tumbeiros, principalmente norte-americanos, continuaram a contrabandear africanos para o Novo Mundo. Cerca de 500 mil africanos escravizados foram traficados para o Brasil entre 1831 e 1856, financiados, em larga escala, por empresários do Norte dos Estados Unidos. Isso demonstra que a longevidade da escravidão no Brasil não decorreu apenas de interesses internos e da própria sobrevivência de ordens sociais patrimonialistas na província, mas de redes econômicas que transcendiam fronteiras nacionais.

As mais variadas formas de resistência dos escravizados foram fundamentais para corroer as bases do sistema escravista. Essas lutas não se limitavam a revoltas espetaculares ou fugas em massa, mas incluíam estratégias cotidianas de sobrevivência, preservação cultural e negociação de condições de trabalho[6]. Práticas como sabotagem do trabalho e recusas sutis às ordens desafiavam a autoridade senhorial, representando formas de subversão silenciosa que enfraquecia e tencionava cotidianamente o sistema de trabalho compulsório. Paralelamente, o sincretismo religioso possibilitou, em parte, a continuidade das tradições africanas, garantindo a criação de espaços de afirmação cultural. Assim, a resistência escrava configurou-se como um fenômeno multifacetado, abrangendo desde ações diretas e coletivas até formas simbólicas e cotidianas de enfrentamento à ordem escravocrata. Por outro lado, a emergência lenta, porém irreversível de uma sociedade moderna e de mercado, com outras relações sociais e de trabalho, também participava desse processo de enfraquecimento do trabalho cativo.

Essa complexidade de contexto e suas múltiplas tensões, passando pela emergência de uma nova ordem econômica-social hegemônica, - desde a contestação jurídica até o roubo de propriedades de ex-senhores, visto como uma reparação por parte dos cativos - foram cruciais para o esgarçamento do sistema escravocrata. O movimento abolicionista se intensificou a partir da segunda metade do século XIX, quando o governo Imperial passou a intervir na regulação das relações entre senhores e cativos por meio de uma crescente burocracia policial e judiciária. Essa intervenção estatal contribuiu para fragilizar a autoridade senhorial e forneceu combustível para diferentes correntes de abolicionistas ao evidenciar a insustentabilidade moral, social e política do sistema, enquanto servia também para dar suporte à emergência da sociedade de mercado que emergia. A historiografia atual mostra que a agência dos escravizados foi o principal motor que, ao tencionar a ordem, forçou a intervenção do Estado, reduzindo a resistência senhorial frente à sociedade capitalista emergente, e, consequentemente, fortalecendo o movimento abolicionista.

[6] A já célebre frase, nos meios acadêmicos, “Onde houve escravidão, houve resistência”, é mais uma vez citada aqui (Reis & Gomes, 1996, p. 9).

Para ilustrar a complexidade do movimento abolicionista, vamos conhecer as trajetórias de figuras baianas e afro-brasileiras, reconhecendo que a "heroificação" deve ser evitada. O processo abolicionista, como já salientamos, deve ser compreendido de forma ampla, sem ser reduzido a uma dádiva ou a ações isoladas.

O poeta Castro Alves é um exemplo de como a arte foi utilizada como uma poderosa arma na campanha antiescravista. Sua vida breve e intensa, marcada pela poesia inflamada, como "O Navio Negreiro", serviu para sensibilizar a sociedade oitocentista e continua a exercer influência nos dias atuais. O fato de o poeta ter vivenciado um período de agitações políticas e sociais, como a Guerra Civil Americana, que reverberou no Brasil, ilustra o caráter global das lutas por liberdade e a conexão entre a literatura e o contexto histórico.

A trajetória de Ruy Barbosa, por sua vez, revela a complexidade das correntes abolicionistas. O político, jurista e orador baiano oscilou em sua visão sobre o protagonismo dos cativos, por vezes defendendo sua ação e, em outras, atribuindo uma passividade à "raça emancipada". Sua postura evidencia que os abolicionistas não eram uníssonos em suas convicções, e suas posições eram marcadas por seus próprios ideais humanistas e liberais e por suas vinculações políticas, sempre relacionadas a emergência da modernidade e da sociedade de mercado que aos poucos se desenvolvia e estabelecia uma nova hegemonia na qual a escravidão já não fazia parte, mas outras formas de submissão racializada começavam também a emergir.

O protagonismo negro no processo de emancipação é central. Ao conhecermos a trajetória de Luiz Gama, observamos seu uso estratégico do direito e do jornalismo para contestar a ilegalidade da escravização e a iniquidade do sistema jurídico. Nascido livre e vendido como escravo, Gama se libertou e dedicou sua vida à causa abolicionista, atuando como advogado e denunciando o regime escravista por meio de jornais e poesias. Sua trajetória personifica a vertente mais popular e radical do movimento, que utilizou a via jurídica e a palavra impressa como armas de combate, imbuído dos conceitos e articulações próprios da modernidade.

O abolicionista Manuel Querino, por sua vez, estendeu a luta para o pós-abolição, denunciando o racismo e a exclusão social – exatamente as novas formas de subalternização racializada do capitalismo brasileiro. A comparação entre Gama e Querino é crucial para entender que a luta pela liberdade não terminou com a Lei Áurea; ela se transformou em uma luta pela cidadania plena. Enquanto Gama lutou para desmantelar a escravidão, Querino se engajou em combater suas heranças, como a política eugenista de tentativa de branqueamento

da nação e a perseguição às manifestações culturais africanas. A história de Querino revela que a busca por dignidade e inclusão continuou após o ato jurídico da abolição.

Por fim, a vida de André Rebouças exemplifica a visão de abolição para além da assinatura da Lei Áurea. Sua proposta de reforma agrária articulou o fim da escravidão à necessidade de reformas estruturais da sociedade de mercado emergente, defendendo que liberdade e acesso à terra eram dimensões inseparáveis. Sua perspectiva revela que alguns abolicionistas entendiam que a liberdade jurídica seria vazia sem o acesso a direitos e oportunidades. Sua vida e obra, marcadas por experiências de discriminação nos Estados Unidos e no Brasil, mostram que a questão racial e a consciência política estavam inseparáveis do projeto de emancipação e de socialização dos ex-escravizados, agora na condição de proletários racializados e oprimidos pela nova hegemonia de classe burguesa (Braga, 2025).

BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: HISTÓRIA PÚBLICA, EDUCAÇÃO DIALÓGICA, SOCIOCONSTRUTIVISMO E DESIGN BASED RESEARCH (DBR)

O projeto "TV Abolição" não é apenas uma pesquisa de intervenção pedagógica, mas a possibilidade de trabalhar, de forma conjunta e engajada, bases conceituais pedagógicas e historiográficas atuais. O trabalho se alicerça na História Pública, na pedagogia de Paulo Freire, no socioconstrutivismo e no dialogismo de Bakhtin.

A História Pública é definida como a prática historiográfica que se realiza para, com e pelo público. Ela busca romper com o monopólio acadêmico e democratizar o saber, utilizando mídias e linguagens variadas como filmes, podcasts e vídeos para tornar o conhecimento mais acessível. O conceito de autoridade compartilhada é a pedra angular dessa abordagem, pois valoriza a participação ativa da sociedade na construção do conhecimento, aproximando a escola da comunidade. Essa perspectiva se alinha à visão bakhtiniana de que o conhecimento histórico não é uma verdade estática, mas uma representação do passado, construída a partir de fontes e questionamentos do presente. O fazer historiográfico é um processo dialógico, atravessado por disputas de sentido e negociações entre distintas esferas de enunciação. Essa visão justifica a participação dos alunos na pesquisa, pois eles trazem seus próprios referenciais e saberes para a construção da narrativa histórica, tornando-a mais autêntica e relevante.

A abordagem pedagógica é profundamente influenciada por Paulo Freire. A premissa de que "não há docência sem discência" e de que "quem ensina aprende ao ensinar e quem

aprende ensina ao aprender" (apud Barbosa, 2022, p. 48) sustenta a dinâmica do projeto, onde a sala de aula se torna um espaço de investigação e criação, não de mera transmissão de conteúdos. O projeto "TV Abolição" é uma práxis em que a teoria da educação dialógica se materializa na ação coletiva e transformadora dos estudantes. Freire é um pensador que dialoga com a atualidade. Um exemplo dessa atualidade é o que defende a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que endossa os quatro pilares da educação que o autor defendia: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

A aplicação prática das bases conceituais do projeto "TV Abolição", no Colégio Estadual Manoel Devoto, tem como metodologia a Pesquisa Aplicada (Design-Based Research - DBR). A pesquisa de natureza aplicada atende às necessidades desta investigação, pois busca intervir em uma determinada realidade, com o intuito de diagnosticar e propor uma Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA). O projeto é idealizado como uma TV Web Educativa, utilizando o conceito de pesquisa-aplicação para desenvolver uma estratégia didática para o ensino-aprendizagem da História do processo abolicionista.

A DBR se caracteriza por cinco princípios:

1. Teoricamente orientada: A pesquisa parte de teorias para a construção de soluções práticas. A "TV Abolição" é um exemplo, pois o projeto é fundamentado na História Pública, na pedagogia freiriana, no socioconstrutivismo vygotskiano e no dialogismo bakhtiniano.
2. Intervencionista: O projeto não se limita a diagnosticar um problema, mas busca intervir na práxis pedagógica por meio da criação de programas educacionais organizados por temas.
3. Colaborativa: O processo é conduzido em meio a vários graus de colaboração, dissolvendo a dicotomia entre pesquisadores e profissionais da educação. Os estudantes são coautores, não meros sujeitos de pesquisa.
4. Fundamentalmente responsiva: O projeto é moldado pelo diálogo entre a teoria e a sabedoria dos participantes, valorizando o conhecimento prévio dos alunos.
5. Iterativa: O processo é um ciclo contínuo de estudos, análise, projeção, aplicação e resultados, visando o refinamento da solução prática encontrada (apud, Matta, 2014, p. 26-27).

A "TV Abolição" será construída coletivamente com os estudantes do Colégio Estadual Manoel Devoto. Desde a proposta até a programação, os alunos devem atuar como protagonistas, com a mediação da professora. A abordagem rompe com a verticalidade da transmissão de saberes e adota uma pedagogia das conexões, que valoriza a autonomia, a autoria, a participação e o compartilhamento.

Dessa forma, a proposta pedagógica da TV Abolição, constitui-se como um espaço privilegiado de problematização histórica e crítica social, no qual o passado é permanentemente revisitado pelas questões do presente. Ao estimular a produção coletiva de narrativas, debates e conteúdos audiovisuais, o projeto possibilita que os discentes compreendam a abolição para além de uma efeméride ou de um marco legal. Assim, a experiência educativa pode favorecer a leitura da abolição como ponto de partida de lutas sociais que ainda se desdobram na contemporaneidade.

A abolição não pode ser lida como um ato jurídico ou o fim de um processo, mas sim como o início de um longo processo de luta por inclusão social e cidadania. As desigualdades sociais, raciais e econômicas do presente possuem raízes históricas no escravismo e no pós-abolição, demonstrando que a exploração do trabalho não cessou, mas transmutou-se na exploração capitalista contemporânea.

A análise do processo histórico da abolição sob a perspectiva contemporânea de Boaventura de Souza Santos revela a permanência de uma estrutura de exclusão, que o autor denomina pensamento abissal. Esse pensamento divide a realidade social em dois universos, o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha", onde tudo que é produzido como "do outro lado" torna-se inexistente e invisível (Santos, 2007, p. 3-4). A sociedade brasileira atual convive com “novas formas de prisão” para a população negra, indígena e demais grupos sociais marginalizados, como a falta de trabalho, a inacessibilidade à educação e a pobreza que são manifestações dessa invisibilidade e de outros fascismos sociais. O quadro 1 elenca aspectos dessa transmutação das tensões históricas para o cenário contemporâneo.

Quadro 1: Das tensões sociais (Escravidão, Abolição e heranças no presente)

Dimensão	Passado (Sistema escravista e processo abolicionista)	Presente (Sociedade capitalista e desigualdade estrutural)
Base econômica da exploração	O trabalho compulsório sustentava a produção de riquezas. Os discursos religiosos, políticos e econômicos legitimavam a captura, o comércio e o trabalho compulsório dos cativos africanos e brasileiros. A escravidão era a infraestrutura da economia colonial e imperial.	O capitalismo mantém a exploração da força de trabalho, agora formalmente livre, mas profundamente marcada pela precarização, informalidade, desemprego estrutural e concentração de riqueza.
Relações sociais de poder	As elites escravocratas (senhores de engenho, fazendeiros, comerciantes de escravos) detinham o poder político, econômico e cultural, moldando leis para protelar a abolição.	As elites capitalistas (empresários, grandes corporações, sistema financeiro) concentram poder político e econômico, mantendo mecanismos de exclusão social, racial e territorial que perpetuam desigualdades.

Narrativas Historiográficas	A historiografia tradicional privilegiou os "heróis abolicionistas" do Sudeste, invisibilizando a participação de sujeitos escravizados, libertos e abolicionistas de outras regiões, como a Bahia.	A historiografia atual busca reconhecer que a abolição foi uma conquista política e social da luta popular e dos próprios escravizados e de suas redes de solidariedade.
Pós-abolição e cidadania	A Lei Áurea (1888) eliminou o estatuto jurídico da escravidão, mas não garantiu inclusão social, resultando em exclusão dos libertos, manutenção de hierarquias raciais e conflitos no campo e nas cidades.	As desigualdades econômicas e socias continuam: negros são maioria entre os desempregados, subempregados e encarcerados. A luta por cidadania plena permanece como processo histórico em aberto.

O projeto "TV Abolição" denuncia esse pensamento abissal. Ao permitir que os estudantes explorem o conhecimento construído sobre o passado, de maneira ativa e colaborativa, eles podem se reconhecer como herdeiros e protagonistas de uma longa trajetória de resistências. A produção de conteúdo para uma "TV Web Educativa" não é apenas um exercício de aprendizado; é um ato político de ressignificação, que dá visibilidade e voz às lutas históricas. Ao utilizar as linguagens digitais, os alunos podem desestruturar a lógica dos algoritmos que tentam criar nichos de gostos e vontades, transformando-se em agentes que produzem conteúdo, questionam narrativas e criam novas formas de resistência digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstra que o processo de abolição da escravatura, quando analisado sob uma perspectiva historiográfica renovada, revela-se uma conquista coletiva, marcada pela agência e luta de diversos sujeitos sociais. A aplicação dos princípios da História Pública, da pedagogia de Paulo Freire e da metodologia de Pesquisa Aplicada (DBR) no projeto "TV Abolição" no Colégio Estadual Manoel Devoto não apenas tem como objetivo promover a aprendizagem de conteúdos históricos, mas também tem a intenção de incentivar o desenvolvimento da consciência histórica crítica dos estudantes.

A educação, nesse sentido, vai além da sala de aula e se torna um processo público e político, capaz de desconstruir narrativas de invisibilidade e de conectar a luta por liberdade e dignidade do passado com os desafios de inclusão social e cidadania do presente. O trabalho é um modelo de como a pesquisa acadêmica pode ser ativamente engajada na transformação educacional e social. O objetivo final é a formação de cidadãos que, ao compreenderem a natureza presente e dinâmica do conhecimento histórico, sintam-se aptos a intervir de forma responsável na sociedade, reconhecendo que a luta por cidadania plena continua sendo um processo histórico em aberto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: Juniele R. de Almeida; Marta G. de Oliveira Rovai (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011 (p. 19-28).

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil**: dois séculos de História. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Nildete Ferreira Lopes. **Acessibilidade e inclusão no Programa de Mestrado Profissional de Jovens e Adultos (MPEJA) no município de Salvador - BA**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2022.

BRAGA, Ruy. **Capitalismo Racial**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2025.

BRITO, Jailton Lima. **A Abolição na Bahia**: uma História Política - 1870-1888. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **Manuel Querino**: entre letras e lutas - Bahia: 1851-1923. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em História Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004.

MACENA, Fabiana Francisca. **Outras faces do abolicionismo em Minas Gerais**: práticas políticas de escravizadas/os e mulheres livres (1850-1988). Salvador: Sagga, 2024.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. **História Pública do Quilombo Cabula**: Representações de resistência em museu virtual 3D aplicada a mobilização do turismo de base comunitária. Tese de Doutorado - Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Karina Jannini. São Paulo: Edipro, 2017.

_____. **O Capital**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. v. 1: livros I e II.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. NONATO, Emanuel R.S. Caminhos da pesquisa-aplicação na pesquisa em educação. In: PLOMP, Tjeerd. NIEVEEN, Nienke. **Pesquisa-aplicação em educação**: uma introdução. Editora Artesanato Educacional, ABED, 1ª ed, São Paulo, 2018.

_____. Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em Educação do século XXI. BOAVENTURA, E. M.; MATTA, A. E. R.; SILVA, F. de P. S. da. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 23-36, jul./dez, 2014.

_____. **História da Bahia**: licenciatura em história. Salvador: Eduneb, 2013.

_____. Desenvolvimento de metodologia de design socioconstrutivista para a produção do conhecimento. In: GURGEL, P.; SANTOS, W. (org.). **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador: EDUFBA, 2011 (p. 237-258).

MOTA, Luiz Gustavo Ramaglia. **Entre as ruas e os tribunais**: um estudo de Luiz Gama e sua clientela. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2022.

REIS, João José Reis; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, p. 23-71, 2009.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009 (p. 446-486).
SARMENTO, Silvia Noronha. **A raposa e a águia**: J.J. Seabra e Rui Barbosa na política baiana da Primeira República. Dissertação de Mestrado - , Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.
SILVA, Sara Daniela Moreira da. **Castro Alves na literatura brasileira**. Dissertação de Mestrado - Dissertação de Mestrado em Estudos Literários e Culturaís, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), Coimbra, 2012.
SOUZA, Jacó dos Santos. **Outros Sujeitos da Abolição**: itinerários de abolicionistas no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, 1880-1891). Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2021.
VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO DO FUNDO FOTO ELITE NO INSTAGRAM: ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA PÚBLICA

Giuvane de Souza Klüppel[1]
Amanda Taeli Rodrigues[2]

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, os estúdios fotográficos foram agentes de produção de memórias visuais, atuando como espaço cenográfico de imaginários modernos (Jaguaribe; Gómez López, 2022) que registraram tanto a vida privada, quanto a vida pública dos lugares e dos sujeitos que os constituem. Na cidade de Ponta Grossa, no Paraná, um dos estúdios que realizou esses registros foi o Foto Elite, fundado em 1954 por Germano Aquiles Koch e posteriormente conduzido pelo seu sócio e último proprietário, Domingos Silva Souza. A produção do Foto Elite acumulou um conjunto de mais de seis décadas de fotografias (Klüppel et al., 2025) que, em 2019, foi adquirido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e passou a integrar o acervo do Museu Campos Gerais (MCG/UEPG), sob a denominação de Fundo Foto Elite (FFE).

Entre 2023 e 2024, com financiamento federal da Lei Paulo Gustavo (LPG), o MCG desenvolveu o projeto "Memórias audiovisuais digitais: digitalização do acervo Foto Elite (1954-2018)", integrado por uma equipe de dois historiadores e três estudantes de história[3], que em doze meses conservou, registrou, digitalizou e disponibilizou de forma pública e gratuita

[1] Doutorando em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha Ensino de História. Foi coordenador do projeto "Memórias audiovisuais digitais: digitalização do acervo Foto Elite (1954-2018)". E-mail: 260314700011@uepg.br.
[2] Mestranda em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atuou como historiadora no projeto "Memórias audiovisuais digitais: digitalização do acervo Foto Elite (1954-2018)". E-mail: taeli.amanda@gmail.com.
[3] São eles: Amanda Taeli Rodrigues, Eliézer Nascimento de Oliveira, Giuvane de Souza Klüppel, Julia Graciela Machado e Thais Ribeiro Pinheiro.

REALIZAÇÃO ABEH Associação Brasileira de Ensino de História
APOIO UFCAT UNITAU UNEB UFMS

parte do FFE[4]. Além disso, ao passo em que ocorriam as atividades do projeto, também tínhamos como dimensão fundamental a disseminação e comunicação pública das atividades e dos itens do acervo. Portanto, buscamos tornar o acervo acessível a um público amplo no ambiente digital.

A comunicação ocorreu através do perfil @fundofotoelite no instagram, criado para ser o principal canal de divulgação do projeto[5]; foram realizadas 48 publicações ao longo dos 12 meses de desenvolvimento das atividades. As postagens voltaram-se à divulgação dos trabalhos técnicos de conservação preventiva e digitalização e à curadoria de fotografias do acervo. Consideramos o trabalho realizado no perfil como uma prática de História Pública, já que atua em favor da difusão e novos usos do conhecimento e da democratização da história para além do universo acadêmico, sem abrir mão do compromisso com a produção de saberes (Almeida; Rovai, 2011).

Entendemos que a circulação dessas fotografias no ambiente digital constitui uma experiência de aprendizado histórico, pois a própria curadoria daquilo que publica é um ato interpretativo (Albieri, 2011). A partir da seleção, contextualização e publicização das imagens do FFE, há o oferecimento de elementos que atribuem sentidos à história social, cultural e institucional de Ponta Grossa, possibilitando a criação de um espaço de ensino de história que se constitui fora da escola e que tem a fotografia como fonte de informação histórica e como dispositivo para um engajamento social do passado.

Assim, esse texto tem como objetivo analisar as práticas e estratégias de comunicação do perfil @fundofotoelite no Instagram, relacionando-as à história pública e ao ensino de história. Buscamos identificar as estratégias utilizadas para a curadoria e divulgação, bem como refletir sobre os alcances e limites do perfil como uma ferramenta para a mediação histórica no ambiente digital. Pensar essa prática nos coloca frente aos desafios de produzir conhecimento histórico em plataformas em que a circulação é regida por algoritmos.

---

[4] Após a finalização do projeto, o acervo digitalizado foi originalmente disponibilizado em https://memoriasdigitais.apps.uepg.br/s/foto-elite/page/fundo-foto-elite. No entanto, no momento está sendo migrado para a nova página do repositório institucional do Museu Campos Gerais, disponível em https://omekas.apps.uepg.br/s/mcg/hierarchy/97.

[5] Disponível em http://instagram.com/fundofotoelite.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA, HISTÓRIA PÚBLICA E HISTÓRIA DIGITAL ATRAVÉS DO @FUNDOFOTOELITE

A História Pública é um campo que objetiva a produção, a difusão e a circulação do conhecimento histórico em ambientes que estão além dos domínios universitários. O primeiro uso do termo foi feito por Robert Kelley em 1976, que o associou à atuação de historiadores fora da academia (Lucchesi; Carvalho, 2016, p. 151). Diferente do contexto estadunidense e inglês, a Didática da História de origem alemã reúne em um único campo de pesquisa o estudo da história e da circulação social da história (Cardoso, 2019).

A despeito das pesquisas em Didática da História ganharem espaço no Brasil a partir da década de 1990 (Cerri, 2017), a reflexão sobre os "usos público do passado" vai ganhar notoriedade na historiografia ampla ao longo da década de 2010, através de um curso e do livro homônimo "Introdução à História Pública" de 2011, simpósios internacionais e a criação da Rede Brasileira de História Pública, em 2013 (Lucchesi; Carvalho, 2016, p. 150).

Com História Pública, portanto, nos referimos ao estudo da produção, circulação e consumo e da história, parte integrante da Didática da História, chamada de didática da história pública (Saddi, 2012, p. 215), feita para, com e pelo público (Mauad; Almeida; Santhiago, 2016). Procura-se, a partir dessa prerrogativa, deslocar o historiador da exclusiva autoridade sobre o passado e superar a dicotomia entre historiadores acadêmicos e historiadores públicos, numa tentativa de revitalizar a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, desde a formação inicial de todos historiadores (Prado, 2021, p. 18).

Já a História Digital pode ser entendida como um campo de reflexão e experimentação que busca a incorporação das tecnologias e da cultura digital aos diversos ofícios do historiador (Lucchesi; Carvalho, 2016, p. 153). A digitalização de acervos, por exemplo, é uma manifestação desses novos usos, a fim de produzir novos modos de fazer pesquisa, educação e de divulgação sobre o passado e sobre a memória (Lucchesi; Carvalho, 2016, p. 153).

Nessas práticas e estratégias de repensar e refazer os caminhos de produção do conhecimento histórico, há um encontro e um diálogo da História Pública com a História Digital. Desse encontro, surge a História Pública Digital. Prado (2021, p. 16) descreve-a como uma ramificação que tece novas formas de mediação e divulgação - extraídas da História Pública -, junto a colaboração e produção do conteúdo pelos usuários - prática da História

Digital - para outros e novos públicos, ancorados pelo impulsionamento da *internet*[6]. Assim, as fronteiras antes visíveis entre o fazer acadêmico e a apropriação da história pelo público, passaram a ser constituídas pela presença ativa do mesmo como autor e difusor do que é circulado (Prado, 2021, p. 19).

Junto a isso, problematiza-se as narrativas de uma historiografia centrada em grandes centros políticos e econômicos (Prado, 2021, p. 19), frente às poucas práticas historiográficas em acervos de abrangência local e regional. Assim, a digitalização e a circulação pública do Fundo Foto Elite foi um esforço para empregar recursos digitais no atendimento à demanda social pela preservação das memórias locais, considerando que o interesse histórico transcende o estreitamento local. Ao dispor em rede um acervo visual de Ponta Grossa, no interior do Paraná, a iniciativa promove, no ambiente digital, a construção de novos sentidos para a história regional, inserindo as possíveis práticas advindas do acervo nas dinâmicas dos jogos de escalas.

Cabe destacar que a comunicação do projeto não se restringiu às fotografias do acervo e parte significativa das publicações voltou-se à exibição do próprio ofício técnico, constituído pela conservação preventiva, - higienização e o acondicionamento dos iconográficos -, etapas da digitalização do material e criação de metadados. Ao tornar públicos esses bastidores, o perfil dá a ver o ofício do historiador no ambiente digital e, nesse caso, também o trabalho de conservação do acervo, familiarizando o público com os procedimentos que sustentam a preservação da memória. Afinal, divulgar os procedimentos de um trabalho que tem como foco central a preservação e disponibilização de um acervo histórico constitui, também, uma forma de mediação histórica.

Além do mais, entendemos que a circulação da história nas mídias sociais não exime a mediação profissional e, por isso, consideramos que cabe ao historiador - aqui, à equipe do projeto - o compromisso ético de contextualizar as imagens publicadas, qualificar as informações e construir formas de aproximação com os diferentes públicos que acompanham o perfil do FFE. Isso se dá sobretudo em tempos de criação de narrativas embasadas em *fake news*, pela pós-verdade e pelo negacionismo histórico (Prado, 2021, p. 21). É devido a isso que consideramos que a curadoria das fotografias do perfil do Fundo Foto Elite não é mera exibição de imagens, mas um trabalho interpretativo e de mediação, que incide sobre a construção de representações sobre o passado e o ofício do historiador por parte de quem acompanha o perfil.

[6] O autor fala especificamente da *web 2.0*, fase da *internet* em que há não só o consumo, mas também a interação e a criação de conteúdo (Prado, 2021, p. 16).

EDITAIS DE FOMENTO E PROJETOS DE HISTÓRIA

A economia da cultura no Brasil tem sido marcada, nas últimas décadas, principalmente pelo financiamento público por meio de editais de fomento baseados em mecanismos de renúncia fiscal e, consequentemente, pela participação do financiamento privado. Esse modelo, consolidado nacionalmente por meio da Lei Rouanet, que integra o Sistema de Apoio às Leis de Incentivo à Cultura (Salic), e, em âmbito regional, por dispositivos próprios, como, no caso do Estado do Paraná, do Programa Estadual de Fomento e Incentivo à Cultura do Paraná (PROCIFE), encontra limites na subordinação dos projetos culturais às dinâmicas mercantis (Rodrigues, 2017).

Entre esses limites, destaca-se a relação estabelecida com a iniciativa privada, principal financiadora de projetos culturais no modelo de financiamento indireto, por meio do mecenato privado. Em contrapartida à isenção parcial de impostos, as empresas obtêm ganhos de capital simbólico ao associarem sua imagem a determinado projeto, inserindo patrocínio em estratégias de marketing voltadas ao fortalecimento de marca e, em última instância, à ampliação da participação no mercado e da lucratividade. Como observa Rodrigues (2017, p. 5),

> um determinado tipo de política cultural direciona e permite, como tendência, um tipo específico de proposta artístico-cultural [...] [ao passo que] a subordinação dos projetos aos critérios privados das empresas financiadoras incorrem em modificações concretas em suas formas e conteúdos [...] estes critérios, na maioria dos casos, são incompatíveis com uma produção e consumo culturais abrangentes e democráticos.

Nesse contexto, considerando que a captação de recursos junto à iniciativa privada, por meio de renúncia fiscal, constitui um dos principais filtros para a viabilização de projetos culturais, e que os recursos destinados à cultura por meio do financiamento indireto são equivalentes ou até mesmo superiores aos recursos provenientes de financiamento direto, a dinâmica do setor cultural tende a ser orientada pelos interesses privados de grandes corporações. Como evidência desse processo, quase 40% dos recursos investidos em projetos culturais por meio dos incentivos fiscais federais durante a década de 2010 concentraram-se em apenas 50 empresas pertencentes a 29 grupos empresariais (Pinto, 2022, p. 81). Além disso, mais de 50% do patrocínio concedido concentrou-se nas áreas de Artes Cênicas e Música, enquanto a categoria Museus e Memória ocupou a última posição entre as áreas culturais contempladas pelos 50 maiores patrocinadores em termos de volume de recursos destinados (Pinto, 2022, p. 92-93).

Nesse contexto, projetos voltados à conservação preventiva, à catalogação, à digitalização e à pesquisa de acervos históricos tendem a ser preteridos em favor de espetáculos, que mobilizam públicos mais amplos e oferecem maior retorno de visibilidade aos patrocinadores. Em junho de 2020, contudo, foi sancionada a Lei Federal nº 14.017/2020 (Lei Aldir Blanc), que destinou R$ 3 bilhões ao setor cultural como resposta aos impactos da pandemia de Convid-19. Essa iniciativa foi posteriormente sucedida pela Lei Federal nº 14.399/2022, que instituiu a Política Nacional Aldir Blanc de Fomento à Cultura (PNAB), e pela Lei Complementar nº 195/2022 (Lei Paulo Gustavo). Em conjunto, essas políticas preveem o investimento de mais de R$ 18 bilhões, até 2027, por meio de mecanismos de financiamento público direto descentralizado, com recursos repassados aos estados e aos municípios.

Foi nesse contexto de ampliação do financiamento público direto que o projeto *Memórias audiovisuais digitais: digitalização do acervo Foto Elite (1954-2018)* obteve o investimento de R$ 150.000,00 para execução de ações técnicas de conservação preventiva, organização e digitalização de um acervo histórico de abrangência regional. O projeto evidencia o potencial dos editais públicos de fomento para viabilizar iniciativas voltadas à preservação do patrimônio cultural, especialmente em áreas que historicamente recebem menor volume de investimentos privados. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de desenvolver estratégias de formação e ampliação de públicos para projetos relacionados aos museus, aos arquivos e à memória, de modo a ampliar sua visibilidade social e fortalecer sua sustentabilidade, inclusive por meio de outras modalidades de financiamento.

No âmbito do projeto, essa estratégia foi desenvolvida por meio das redes sociais, especialmente mediante a publicação de 48 postagens na página oficial do projeto na plataforma *Instagram*, com o objetivo de ampliar sua visibilidade e aproximar diferentes públicos do processo de preservação e difusão do acervo histórico em processo de digitalização. No entanto, as dinâmicas algorítmicas que estruturam o funcionamento das redes sociais nos impuseram restrições, diante do que faz-se necessário o exercício proposto nesse texto, de análise das práticas de comunicação do projeto.

AS PUBLICAÇÕES DO PROJETO MEMÓRIAS AUDIOVISUAIS DIGITAIS

No primeiro dia de março de 2024, tiveram início as atividades técnicas do projeto "Memórias audiovisuais digitais: digitalização do acervo Foto Elite (1954-2018)"; cerca de um mês depois, no dia 8 de abril, iniciou a comunicação pública do projeto, que teve três enfoques:

a visitação técnica de grupos dentro do Laboratório de Conservação Preventiva do Museu Campos Gerais (MCG), onde o projeto foi desenvolvido; a exposição em eventos de grande circulação, como no *4º Paraná Faz Ciência* e na *2ª Feira de Profissões da Universidade Estadual de Ponta Grossa*; e as publicações em meio digital, através de releases para imprensa.

O ponto central da publicização do projeto, no entanto, foram as comunicações nas redes sociais, especificamente na conta dentro da rede social *Instagram* criada para o projeto. Entre 8 de abril e 17 de janeiro, data da última publicação, foram realizadas 48 postagens, uma média de mais de 4 postagens por mês, que enfatizavam aspectos diversos relacionados ao projeto. Nessa seção nos deteremos à análise das publicações realizadas ao longo desses dez meses, procurando refletir sobre o recebimento do público e o limite das escolhas realizadas, tendo como base estatísticas disponibilizadas pela plataforma *Instagram*.

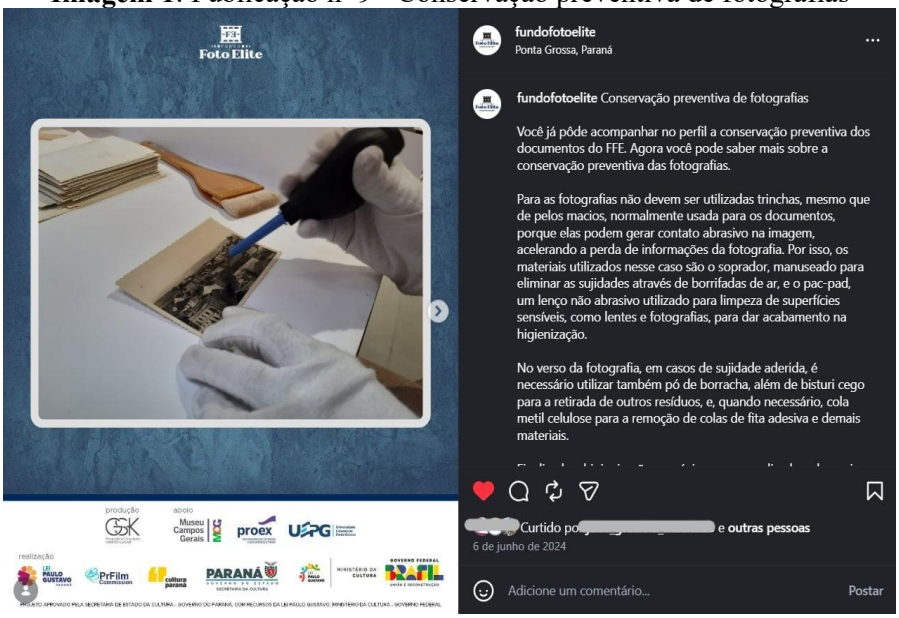
É importante destacar que as estatísticas propostas de cada publicação são referentes aos número de curtidas, visualizações, interações, contas alcançadas, visitas ao perfil, compartilhamentos e salvamentos. No entanto, esses dados possuem um tempo de validade, além de precisarem ser configurados na conta, motivos que explicam o fato de não possuirmos parte das estatísticas referentes às 13 primeiras publicações, de modo que as análises de alcance proposta consideram ora as 35 postagens que contém a integralidade dos dados, ora as 48.

Outro aspecto digno de nota é que toda a comunicação desse projeto - que, como já dissemos, entendemos como uma prática de história pública, ao passo que também se constitui como um espaço de educação patrimonial, dentro de um ambiente informal de ensino da história - foi planejada, organizada e executada pela equipe do projeto, composta por historiadores e historiadores em formação. Em um primeiro momento, a ideia central foi dividir as publicações em duas temáticas: a) divulgação do trabalho técnico e do projeto; b) divulgação do acervo.

ANÁLISE DAS MÉTRICAS DO @FUNDOFOTOELITE

Nos primeiros quatro meses, ainda antes dos resultados iniciais do projeto estarem disponíveis, as publicações giraram em torno da divulgação das atividades técnicas, com a intenção de publicizá-las, mas também de realizar um letramento patrimonial, através do esforço de explicação do significado de determinados termos e dos processos desenvolvidos nas diversas etapas da conservação preventiva e da digitalização.

Imagem 1: Publicação nº 9 - Conservação preventiva de fotografias



Fonte: Página *@fundofotoelite* no Instagram, 2024. Elaborado pelos autores.

Ao longo dos dez meses, o perfil somou 734 curtidas, 15.225 visualizações, 528 interações e 9.406 contas alcançadas, considerando todas as publicações[7]. Quanto ao formato, 45 publicações foram feitas no *feed* e apenas 3 em vídeo de curta duração (*Reels*). Embora representassem apenas 3 das 48 publicações, os *Reels* obtiveram desempenho superior se comparado ao das publicações no *feed*, com um alcance de, em média, 712 contas e 1.107 visualizações, contra 227 contas e 372 visualizações de postagens como imagem. O mesmo padrão aparece nas curtidas, com média de 41 nos *Reels* e de 13,5 no *feed*.

Tabela 1: Indicadores médios de desempenho por tipo de publicação e resultados acumulados do perfil do projeto no Instagram

TIPO*	Nº DE PUBLICAÇÕES	CURTIDAS (média)	VISUALIZAÇÕES (média)	INTERAÇÕES (média)	CONTAS ALCANÇADAS (média)
Reels	3	41,0	1.107,3	45,3	712,3
Feed - Geral	45	13,5	371,9	12,2	227,1
Feed - Técnicas	15	21,4	406,5	14,7	254,2
Feed - Acervo	24	10,4	373,1	11,7	225,7
Feed - Efemérides	6	11,8	330,5	13,0	208,2
Totais acumulados	48/35**	734	15.225	528	9.406

Fonte: Página *@fundofotoelite* no Instagram, 2025. Organizado pelos autores.
*Os indicadores referentes aos tipos de publicação correspondem às médias por publicação. A linha "Totais acumulados" apresenta a soma dos indicadores obtidos pelo conjunto das 48/35 publicações analisadas.

[7] As 48 publicações, no caso das curtidas, e 35 no caso dos demais dados, em virtude dos dados referente às 13 primeiras não estarem disponíveis no momento de escrita desse texto, conforme comentado anteriormente.

** O total de curtidas corresponde às 48 publicações analisadas. Os totais de visualizações, interações e contas alcançadas referem-se a 35 publicações, em razão da indisponibilidade desses indicadores para as 13 primeiras publicações do perfil.

A publicação de maior alcance de todo o período foi o *Reels* que exibia o acondicionamento primário das fotografias, com 993 contas alcançadas, 1.616 visualizações e 60 curtidas.

Diante desse contraste referente aos *Reels* e publicações de imagens no *feed*, constatamos que os algorítmos do *Instagram* privilegiaram o formato de vídeo curto. Uma ferramenta que passou a ser disponibilizada na plataforma, em território brasileiro, no dia 5 de agosto de 2020[8], sobretudo pela influência e concorrência da plataforma *TikTok*[9], que tem os vídeos curtos como produto principal dos e para os usuários.

Imagem 2: Publicação nº 41 - *Reels* de acondicionamento primário e secundário das fotografias



Fonte: Página *@fundofotoelite* no Instagram, 2024. Elaborado pelos autores.

Quanto às publicações no feed identificamos que existe um padrão referente às postagens de caráter técnico que obtiveram, em média, quase o dobro de curtidas (21,4 contra 13,5), se comparadas às publicações do material do acervo, conforme disponível na Tabela 1. Além disso, as publicações de imagem no *feed* sobre os processos técnicos - higienização, acondicionamentos e digitalização - obtiveram um desempenho maior nas visualizações,

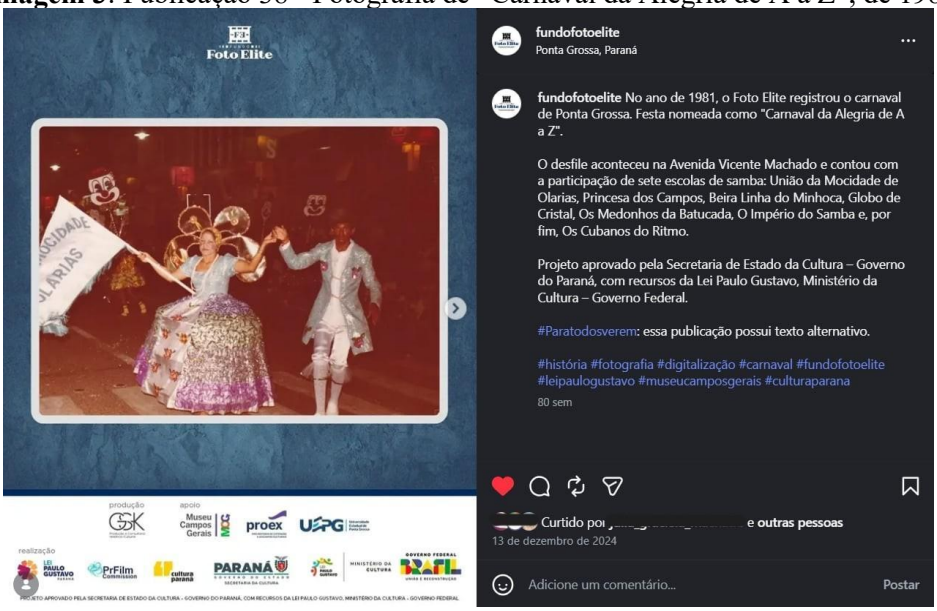
[8] Inicialmente, o *Reels* tinha um tempo limitado de 15 segundos que, com o decorrer das atualizações durante os anos, passou a ter até 20 minutos de duração. No projeto, procuramos gravar os vídeos com, no máximo, um minuto de duração, a fim de priorizar a visualização do público. Disponível em:https://about.instagram.com/pt-br/blog/announcements/introducing-instagram-reels.

[9] Disponível em:https://uolhost.uol.com.br/blog/o-que-e-e-como-funciona-o-reels-do-instagram/.

interações e contas alcançadas, mesmo que nesse caso a diferença não seja tão expressiva quanto a de curtidas.

As publicações sobre o acervo reuniram fotografias que abordam aspectos ou temáticas específicas relacionadas à história da cidade, como algumas instituições (Sociedade Filatélica Pontagrossense, Associação Recreativa Homens do Trabalho, Jockey Clube e entidades comerciais), eventos sociais de caráter público ou privado (como carnaval de rua e carnaval de clubes, cursilhos da cristandade, futebol amador, formaturas e primeira eucaristia), ou temas específicos (paisagem urbana, fotografias aéreas, carros e ambientes internos, que retratavam as mudanças no paisagismo), que remetem a memórias afetivas e historicizam determinados processos e tradições.

Imagem 3: Publicação 38 - Fotografia de "Carnaval da Alegria de A a Z", de 1981



Fonte: Página *@fundofotoelite* no Instagram, 2024. Elaborado pelos autores.

Por outro lado, seguindo o engajamento das redes sociais, também realizamos publicações em datas comemorativas específicas, que chamamos aqui de efemérides (como o dia do trabalhador, natal, dia dos professores, festa junina), que performaram melhor no que diz respeito às curtidas (11,8 e10,4) e interações (13 e 11,7) em relação às outras publicações sobre o acervo, mas tiveram menos contas alcançadas (208,2 e 225,70) e visualizações (330,5 e 373,1).

Imagem 4: Publicação nº 27 - Dia das crianças



Fonte: Página *@fundofotoelite* no Instagram, 2024. Elaborado pelos autores.

Outro dado que podemos explorar é o de salvamentos e compartilhamentos, o primeiro com uma média de 0,4 por publicação, e o segundo raramente ultrapassando uma ou duas ocorrências em cada postagem. Ou seja, o público visualizou o conteúdo, mas pouco participou dele de forma ativa. Como apontam Lucchesi e Carvalho (2016, p. 162), a disponibilização de conteúdos tem uma interação limitada quando não há estratégias de incentivo para o "fazer junto", ou seja, compartilhar a autoridade. Assim, reconhecemos que o perfil @fundofotoelite operou a comunicação mais através do acesso e da divulgação do que na participação interativa do público, o que correspondeu a um baixo engajamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais são espaços de divulgação, publicização e construção de representações sobre o passado e a história. Entendê-lo faz parte de uma estratégia necessária de ocupação desses espaços pelos historiadores e historiadoras e de qualificação das representações sobre o passado, em direção a narrativas preocupadas com as dimensões ético-políticas do fazer histórico. Desenvolver novos públicos não significa somente buscar resultados numéricos, como curtidas e visualizações, mas sobretudo contribuir para um processo formativo de pessoas que entendam as dinâmicas de produção e circulação da história, e que tenham autonomia para demandar passados e buscar caminhos que os levem a questionar os negacionismos e os usos revisionistas da história.

A Didática da História preconiza que a aprendizagem da história acontece não apenas - e, talvez, tampouco majoritariamente - nos espaços de escolarização formal, como a escola. As redes sociais são espaços de (re)criação de representações sobre o passado, de aprendizagem da história, e de mobilização do conhecimento histórico para os mais diversos fins. Em nossa experiência de comunicação do projeto, parece-nos que a necessidade de cocriação do passado, tão caro à ideia de autoridade compartilhada (Frisch, 2016), que faz parte do instrumental da História Pública, é imprescindível. Apesar disso, no entanto, não mobilizamos esse recurso durante o desenvolvimento do projeto.

Uma dimensão importante ao longo do trabalho técnico com ó acervo foi a identificação de lugares e pessoas para a geração de metadados, que, no entanto, foi bastante penoso e teve resultado parcial, diante do fato dos integrantes da equipe não serem naturais da cidade de Ponta Grossa, palco da maior parte das fotografias, ou serem jovens e desconhecerem referências da vida social do passado mais distante. Essa poderia ter sido uma estratégia que contorna a baixa quantidade de interações.

Além disso, constatamos uma predileção por um formato, o dos vídeos de curta duração, que tiveram um alcance maior, e por uma temática, dentre aquelas abordadas pela comunicação, que é o trabalho técnico. Quanto ao formato, eles parecem estar em linha com um processo que vem sendo construído pelas redes pelo menos desde o pós-pandemia, com a intensificação do uso do *Tiktok* e do *Kwai*. Por que não pensar também na circulação de vídeos de maior duração, em formatos como o de *live streaming* e de *podcasts*, que também tiveram um aumento de usuários no mesmo período?

O maior alcance de publicações com a temática técnica foi contra nossas expectativas iniciais, uma vez que, apesar de estarem relacionadas a um acervo local, tratam de aspectos que são globais no que tange a preservação de documentos; talvez essa seja a chave de interpretação, trazendo a necessidade de identificar se essas publicações têm uma circulação em outros espaços além da realidade local: se assim o for, existe uma escolha de privilegiar publicações com maior alcance em uma regionalidade que extrapola o local e outras com menor alcance, mas que tem mais impacto na realidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

CARDOSO, Oldimar. Didática da História. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 79-84.
CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.
FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-70.
INSTAGRAM. Apresentamos Reels no Instagram. S.l.: Instagram, 2020. Publicado em 23 jun. 2020. Disponível em: https://about.instagram.com/pt-br/blog/announcements/introducing-instagram-reels.
JAGUARIBE, Beatriz; GÓMEZ LÓPEZ, David. Retratos de província: fotografias de estúdio, invenções do eu e arquivos da memória. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 49, 2022.
KLÜPPEL, Giuvane de Souza; RODRIGUES, Amanda Taeli; MACHADO, Julia Graciela; PINHEIRO, Thais Ribeiro; OLIVEIRA, Eliézer Nascimento de. Um acervo em organização: o Fundo Foto Elite (1954-2019) do Museu Campos Gerais (MCG) e o Projeto Memórias Audiovisuais Digitais. **Revista Eletrônica Ventilando Acervos**, v. 12, n. 1, mar. 2025, p. 234-255.
LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História digital: reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 149-163.
PRADO, Giliard da Silva. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, e0201, set./dez. 2021.
PINTO, Thiago Noronha. **Comunicação empresarial e patrocínio cultural incentivado**: uma análise sob a ótica das críticas à Lei Rouanet. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Controladoria) - Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022
RODRIGUES, Júlia Conterno. Elementos para a crítica da Lei Rouanet e para uma análise das produções artístico-culturais no Brasil. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, ed. especial, dez. 2017, artigo nº 597.
SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**, Maringá v. 34, n. 2, p. 211-220, jul.-dez. 2012.
UOL HOST. O que é e como funciona o Reels do Instagram?. S/l.: UOL Host, 2021. Publicado em 21 jun. 2021. Disponível em: https://uolhost.uol.com.br/blog/o-que-e-e-como-funciona-o-reels-do-instagram/.

O PATRIMÔNIO CULTURAL NAS AULAS DE HISTÓRIA: CONECTANDO SABERES, ESPAÇOS E PRÁTICAS

O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL EM PERÍODO INTEGRAL CUNHA BASTOS: INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ESPAÇOS DE MEMÓRIA LOCAL

Pedro Zeus Lustosa de Souza[1]

INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscaremos apresentar como as pesquisas documental e bibliográfica potencializam o ensino de História Local nos anos finais do ensino fundamental. Com isto, visamos apresentar como a investigação histórica é essencial para a construção de um ensino de História relevante às populações das localidades do Sudoeste Goiano. Por "relevante" entendemos aquilo que confere significância a aprendizagem histórica dos estudantes, como pontua Arthur Assis comentando sobre a ideia de "aprendizagem histórica" de Jorn Rüsen: "Rüsen advoga que a aprendizagem histórica deve ser realizada de modo a fomentar a competência narrativa necessária ao aproveitamento das potencialidades da ciência histórica." (Assis, 2025, p. 46).

Entendemos que Jorn Rüsen não tratou especificamente sobre o Ensino de História escolar, mas utilizaremos as ideias postas por ele de "aprendizagem histórica" e da necessidade de orientação que as sociedades humanas têm para guiarmos a nossa reflexão. Sobre como são as necessidades de orientação que movem as carências humanas, Manoel Salgado Guimarães explica:

> Segundo nos indica o trabalho do historiador alemão Jorn Rüsen, são as carências humanas por orientação em relação a agir e sofrer os efeitos da passagem do tempo que podem tornar uma reflexão sobre o passado algo significativo e necessário para uma determinada cultura humana." (Guimarães, 2007, p. 31)

[1] Licenciado em História pela Universidade de Brasília (UNB). Vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Estou também vinculado ao AprendHis: Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica, liderado pelo professor Cristiano Nicolini e pela professora Kenia Erica Gusmão Medeiros (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6089052844657291). Sou professor da Rede Estadual do Estado de Goiás no Colégio Estadual em Período Integral (CEPI) Cunha Bastos e leciono aulas de História no Ensino Fundamental II. Email: pedrolustosa@discente.ufg.br.

Consequentemente, em 2023, o professor-pesquisador que vos fala, começou a trabalhar a História Local rio-verdense com os estudantes da instituição escolar Colégio Estadual em Período Integral (CEPI) Cunha Bastos. As iniciativas procuraram formar espaços de construção coletivos com os discentes da escola para o entendimento das memórias e patrimônios que formam a História de Rio Verde – Goiás. Esses projetos foram realizados em forma de eletivas – disciplinas interdisciplinares presentes no currículo das escolas em tempo integral do estado de Goiás.

Em primeiro lugar, em 2023, a Eletiva ministrada pelo professor-pesquisador foi nomeada "Patrimônio e Memória: A formação da identidade e das histórias do Centro-Oeste e de Rio Verde". Nesta, os discentes foram apresentados aos principais patrimônios históricos da cidade selecionados pelo docente. Nesse sentido, é mister citarmos os critérios de escolha dos monumentos públicos. Primeiramente, procuramos os prédios e instituições que foram construídos e constituídas até a primeira metade do século XX, com exceção do Shopping Buriti (2014). Em segundo lugar, selecionamos espaços que são de conhecimento notório dos discentes. Percebe-se aqui que realizamos uma operação de recorte, de escolha, de seleção, assim, não deixaremos esses aspectos em segundo plano. Já que eles são parte constitutiva da ideia de patrimônio e patrimonialização, assim como defende o historiador Manoel Guimarães:

> [...] pretendo sublinhar o caráter de operação que torna possível um determinado conjunto de objetos do passado serem alçados à condição de patrimônio histórico. O que os faz aceder a essa categoria não é, portanto, a natureza do objeto em si, mas a operação que permite que sejam vistos como integrantes de um patrimônio histórico e, assim, ganhem uma nova visibilidade. (Guimarães, 2011, p. 110).

Posto isso, foram sete monumentos históricos selecionados: Igreja São Sebastião, Shopping Buriti, Praça 5 de Agosto, Palácio da Intendência, Sobrado Major Frederico Gonzaga Jaime, Casarão Dona Ambrosina e o CEPI Cunha Bastos. No âmbito dessa disciplina os discentes e o professor definiram aqueles patrimônios como constituintes da História de Rio Verde. Identificou-se que dois deles, o Sobrado e o Casarão, encontravam-se em estado de preservação precário e abandonados pelo Poder Público.

Alguns dos patrimônios hoje não têm mais os mesmos usos originais que tinham quando foram construídos. Isto alinha-se, novamente, com as ideias do teórico da História Manoel Guimarães, este defende que as sociedades humanas ressignificam a cultura material dos seus passados, de modo que ela seja constituída de uma nova maneira (Guimarães, 2011, p. 109). Foi a identificação dessas transformações que buscavam investigar com os alunos no desenvolvimento da Eletiva de 2023.

Já em 2024, a Eletiva construída pelo docente foi a “Moda de Viola: a cultura sertaneja e o descobrimento do Brasil profundo”. Nesta os discentes foram apresentados a tradição musical da moda de viola, importante manifestação artística do Centro-Oeste brasileiro, e, especificamente, a da obra que conta a História da Igrejinha da Serra. Esta pode ser lida como uma forma de narrativa sobre o passado que se encontra no campo da tradição e da História de massa. Como ela fala sobre um acontecimento que ocorreu no final do século XIX e que está presente na memória coletiva dos habitantes no presente, a obra serve como uma forma de orientação das pessoas em meio às distintas temporalidades que o transcurso do tempo impõe (Assis, 2025, p. 79).

Ademais, faz-se necessário, também, marcar uma diferença desse tipo de escrita da História com aquela produzida pelos historiadores de ofício. Já que o romance foi produzido por um advogado de formação e, logo, carece de referenciais teóricos e metodológicos adequados à compreensão do passado. Dessa forma, a diferenciação de três tipos diversos de produção de discursos sobre o passado de Beatriz Salo (*apud* Guimarães, 2007) é essencial para as problematizações que realizaremos no âmbito deste artigo:

> [...] tomando as sugestões de Beatriz Sarlo para pensar em nossa contemporaneidade a produção de discursos acerca do passado: [...] uma história de circulação maciça, cuja demanda vem a ser atendida pelos meios de comunicação de massa, e uma história de corte acadêmico, voltada para um conhecimento fundado na compreensão do passado. Podemos acrescentar ainda uma história com finalidades pedagógicas, matéria de ensino das escolas e objeto de políticas públicas de educação como outra forma de produção do passado em nossa cultura histórica.” (Guimarães, 2007, p. 36).

Assim sendo, a respectiva História do romance é representada em forma de duas narrativas diferentes produzidas pelo mesmo sujeito: filme (1980) e livro (2000) criados pelo artista rio-verdense Alberto Roco. Ele conta, em forma de literatura, a História de um casal que, dizem as narrativas, mataram-se por não poderem ficar juntos. Ela, Rosa do Valle, era filha de fazendeiros e ele, Evaristo, trabalhava na fazenda do pai dela, Tonico do Valle. A História do casal também foi interpretada por diversas duplas sertanejas e estas foram analisadas no âmbito da Eletiva.

Por fim, em 2025, a Eletiva “César da Cunha Bastos e o Município de Rio Verde: tempos e espaços do sudoeste goiano” foi resultado das experiências pedagógicas e pesquisas realizadas nos anos anteriores. Durante os encontros da disciplina os discentes e o professor realizaram as seguintes atividades: pesquisas no Arquivo Escolar, análise de dados estatísticos

sobre a economia de Rio Verde extraídos de uma dissertação de mestrado em História,[2] produção de redações e cartas auto memorialísticas e entrevistas com a comunidade escolar. Estas atividades foram realizadas com o objetivo de colocar os estudantes como agentes ativos no processo de construção de fontes primárias relevantes para o estudo da trajetória da instituição escolar na qual estudam e da História do município onde vivem.

Portanto, estes projetos pedagógicos tiveram como objetivo a construção de uma consciência histórica significativa entre os discentes do CEPI Cunha Bastos. Em 2023, quando cheguei à cidade de Rio Verde, fiquei curioso em saber mais sobre os monumentos que compõem o Centro Histórico da cidade e levei essa curiosidade aos estudantes. Para que essa curiosidade fosse suprida com responsabilidade, as pesquisas bibliográficas e documentais foram essenciais. É interesse, também, citar o amadurecimento das ideias nesses dois anos. Foi por meio do contato direto com a História Local do município do Sudoeste Goiano que foi possível formular perguntas-problemas norteadores para os processos de investigação realizados.

Dessa forma, as perguntas que nortearão a reflexão do presente artigo são as seguintes: quais são as pessoas que escreveram (escrevem) a História de Rio Verde? O que elas buscam valorizar? Qual é a ligação dos personagens históricos da cidade com os monumentos do Centro Histórico? A construção de espaços de discussão da História Local fortalece o senso de pertencimento dos cidadãos rio-verdenses? Estas perguntas não serão supridas no espaço deste artigo, mas deixamos elas postas como norteadoras das investigações que virão.

Acrescente-se que este artigo, igualmente, buscará mostrar a importância da Educação Patrimonial para o Ensino de História. Assim sendo, estamos tratando da análise de temporalidades concernentes à regionalidade do Sudoeste Goiano e da localidade de Rio Verde. Logo, precisamos compreender os diversos meandros que constituem as memórias coletivas que formam as identidades dos habitantes desses espaços. Com isso, buscaremos construir um resgate de experiências e acontecimentos do passado por meio do alinhamento entre a Educação Patrimonial e a História Local, objetivando o que o historiador Pelegrini coloca em:

> Tais dados concorrem para reforçar a ideia de que a associação entre a educação patrimonial e o ensino de História tende a enfatizar a diversidade e a pontuar as mudanças culturais, sociais e ambientais que têm se processado com o passar dos

[2] Foram utilizadas tabelas de dados da dissertação de Eber Vaz (1992). Trata-se da tabela 1.1 que apresenta dados sobre a forma de aquisição de fazendas na localidade de Rio Verde entre 1857-1858, da tabela 1.2 que mostra a evolução populacional de Rio Verde entre 1872-1980, da tabela 1.3 que expõe a produção agropecuária do município de Rio Verde entre 1960-1985 e da tabela 1.4 que traz informações sobre o percentual da produção de Rio Verde em relação ao Estado de Goiás.

> tempos, sem dissimular os conflitos de interesses de distintos grupos ou segmentos societários. (Pelegrini, 2025, p. 80)

PATRIMÔNIO E MEMÓRIA: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E DAS HISTÓRIAS DE RIO VERDE

Para tratarmos sobre patrimônio e memória[3] faz-se necessário, primeiramente, colocarmos o que entendemos como definições desses conceitos. Nesse sentido, Manoel Luiz Salgado Guimarães em publicação na revista científica do IPHAN[4] no ano de 2012 assevera: "O patrimônio é, portanto, resultado de uma produção marcada historicamente. É o fim de um trabalho de transformar objetos, retirando-lhes seu sentido original, que acedemos à possibilidade de transformar algo em patrimônio"(Guimarães, 2012, p. 100). Dessa forma, os prédios que hoje fazem parte da paisagem urbana de Rio Verde não correspondem aos usos que lhe foram dados quando foram construídos. Alguns deles são tombados como patrimônios históricos do município e, em lei, são construídos novos sentidos para os edifícios históricos. A guisa de exemplo, temos o monumento conhecido como "Casarão Dona Ambrosina".

Este patrimônio histórico foi tombado pela Resolução n° 01/2013 do Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de Rio Verde. Neste documento é posto que o imóvel está "localizado na Praça Padre Mariano n° 628, Centro, em Rio Verde-GO". O prédio também aparece na literatura local recente. Em seu livro "Rio Verde: cidade adorada", Nilda Barros Martins (2024), professora, atesta o seguinte sobre ele: "[...] casa da dona Ambrósia. Construída por Antônio Valeriano da Silveira Leão, por volta de 1895." (Martins, 2024, p. 25). Além disso, a escritora conecta o edifício com memórias de acontecimentos da História de Goiás e do Brasil: "Durante a revolução de 30, o porão da casa de Dona Ambrósia serviu como trincheira (abrigo e esconderijo) para Pedro Ludovico Teixeira e Senador Martins Borges." (*Idem*, p. 25).

Alguns pontos são importantes de serem frisados para tratarmos do supracitado monumento histórico. Primeiro, ele está localizado em uma Praça que leva o nome do sacerdote católico que atuou na Igreja São Sebastião. Esta também se encontra no Centro da cidade. O

---

[3] Utilizaremos a definição presente no "Dicionário Básico de Filosofia" (2008): "memória (lat. *memoria*) Capacidade de reter um dado da experiência ou um conhecimento adquirido e de trazê-lo à mente; considerada essencial para a constituição das experiências e do conhecimento científico. A memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto como uma capacidade de evocar o passado através do presente. Segundo Aristóteles, "É da memória que os homens derivam a experiência, pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito de uma única experiência" (Metafísica, I, 1)." (2008, p. 231)

[4] Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

nome da Igreja é encontrado em obras que carregam narrativas que contam a História Oficial do Município. Por exemplo, em três cartões postais publicados pela Prefeitura de Rio Verde (gestão 2009-2012) constam informações sobre a Igreja São Sebastião. O que apresenta uma foto noturna da Igreja (imagem 1) coloca que ela foi construída em 1° de junho de 1907, contou com a autorização do Padre Mariano e que na década de 1940 a torre central foi construída juntamente com a instalação do relógio. Ademais, apresenta a data de tombamento do monumento: 14 de junho de 1984, por meio da Lei Municipal n° 1933.

Já outro cartão postal (imagem 2), de 2001, traz uma foto que registra a construção da, anteriormente citada, torre da Igreja São Sebastião nos anos 40. Um terceiro cartão postal (imagem 3), também da gestão municipal de 2009-2012, mostra uma foto diurna da Igreja São Sebastião ao lado do Casarão Dona Ambrosina.

Imagem 1



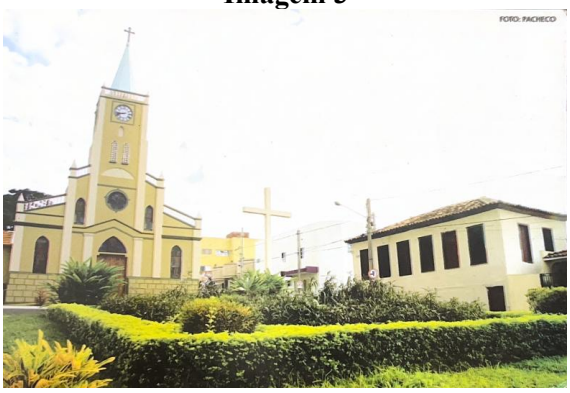
Fonte: PACHECO. **Igreja São Sebastião**. [Cartão-postal]. Rio Verde: Fundação Municipal de Cultura, 2009/2012.

Imagem 2



Fonte: CUNHA NETO, Oscar (Acervo). **[Cartão-postal]**. Rio Verde: IAM Gráfica e Editora, 2001.

Imagem 3



Fonte: PACHECO. **Igreja São Sebastião**. [Cartão-postal]. Rio Verde: Fundação Municipal de Cultura, 2009/2012.

O templo religioso, assim como o Casarão, tem presença na literatura romancista e memorialística rio-verdense. Novamente Nilda Martins (2024) registra suas impressões e memórias. Dessa vez, sobre o santuário cristão católico:

> A Igreja São Sebastião mantém a arquitetura de seu tempo. Sempre chamou a atenção pelo relógio imenso e o soar do sino. Começou a ser construída em 1907, autorização de Padre Mariano. Foi tombada em 14 de junho de 1948. A Igreja São Sebastião está localizada na praça padre Mariano, bem na frente. (Martins, 2025, p. 24).

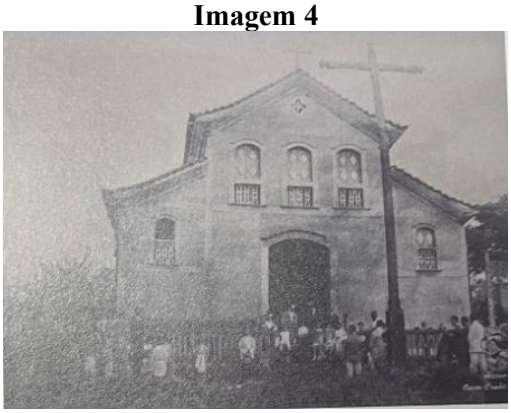
No texto publicado em 2024, Nilda Barros parece utilizar alguns dos cartões postais sobre a Igreja, apresentados nesse artigo, como fontes de informações. Ela coloca a mesma data de fundação e de tombamento. Entretanto, ela, provavelmente, trocou os dois últimos algoritmos do ano, no lugar de "1984", aparece no livro "1948". A escritora ressalta o tamanho do sino e o seu barulho. Levando-se em conta que a construção da torre do sino tem registro fotográfico e foi divulgada em cartões postais, pode-se inferir que a lembrança individual de Nilda Barros Martins tem conexão com a memorialística construída em torno da figura do topo do monumento religioso.

Outrossim, a professora Zilda Pires em "Rio Verde: sesquicentenário" (2019), assim como Martins (2024), constrói uma memória literária sobre o patrimônio histórico-religioso: "A FESTA DE São Sebastião padroeiro da Rio Verde era a mais animada. O dia todo a Banda de Música tocando nas ruas e os fiéis acompanhando. Iam até as casas para pedir esmolas. O leilão era realizado no coreto da Praça Padre Mariano **que é a praça da igreja**." (Pires, 2019, p. 26, grifo do autor).

Além disso, a História da Igreja aparece em uma publicação oficial da Prefeitura de Rio Verde (2024) que propõe uma perspectiva institucional para a História da localidade do Sudoeste Goiano. O nome da obra é "17 Décadas de Rio Verde: tradição em pecuária e celeiro da

agricultura do futuro" (2024) e foi publicada com apoio financeiro da Secretaria de Cultura do Município, da Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento e de empresas privadas ligadas ao agronegócio.[5] Assim sendo, quando a obra trata sobre os postos pioneiros de Rio Verde é expresso que a família Mendonça[6] "resolveu doar sete sesmarias do vasto território que possuíam para a Igreja e para a construção de uma capela em louvor a Nossa Senhora das Dores." (Rio Verde, 2024, p. 13). Entretanto, na mesma página que consta a informação anterior, tem uma foto da Igreja (imagem 4) – construída de madeira e com fiéis na porta – com a seguinte legenda: "Igreja São Sebastião em Rio Verde, à época chamada Nossa Senhora das Dores. Posteriormente, o Padre Mariano, vigário residente na paróquia, deu início ao trabalho de construção da Igreja São Sebastião por volta de 1907. Acervo Memorial da Cidade de Rio Verde." (Rio Verde, 2024, p. 13).

Imagem 4



Fonte: 17 DÉCADAS de Rio Verde: tradição em pecuária e celeiro da agricultura do futuro. Rio Verde: Secretaria de Cultura de Rio Verde, 2024, p. 13.

Nesse sentido, a memória oficial construída pela Prefeitura de Rio Verde apresenta uma dualidade quando trata da Igreja São Sebastião. Refere-se tanto ao primeiro prédio construído na época dos pioneiros da cidade, a família Mendonça, quanto à nova construção, liderada pelo vigário Padre Mariano, que começa no ano de 1907. Ou seja, o templo religioso é a Igreja Matriz da localidade.

[5] Capítulo 8 (Patrocinadores): Tatu Marchesan, São Salvador Alimentos, Stonex, Agrotécnica Buriti, AgroFlex Brasil, Grupo Fetz, Cooperativa Agroindustrial dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano (COMIGO), JUMIL – Justino de Moraes, Irmãos S/A, Transportadora Brasil Central, Vólus, Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Goiás (CREA-GO), Fazendas Reunidas Baumgart, Grupo Osvaldo Zilli, Iguaçu Máquinas – Jonh Deere, Leão Máquinas, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR (GO) e TNL Tecnal (Rio Verde, 2024, p. 126-148).

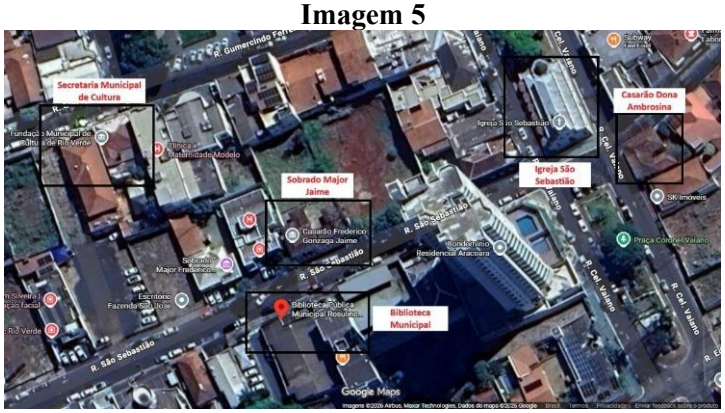
[6] Segue o trecho da publicação oficial da Prefeitura que descreve a chegada da família Mendonça nas proximidades da localidade que hoje corresponde ao município de Rio Verde: "Atraído pelas facilidades do governo para povoar o sudoeste goiano, o mineiro José Rodrigues de Mendonça, nascido em 06 de agosto de 1791, chegou à região com sua esposa, Florentina Cláudia de São Bernardo e filhos no ano de 1830." (Rio Verde, 2024, p. 13).

Não somente o Casarão Dona Ambrosina e a Igreja São Sebastião fazem parte dos patrimônios históricos reconhecidos pela Secretaria de Cultura de Rio Verde, mas também o Sobrado Major Frederico Jayme. Este encontra-se localizado na mesma rua que os dois últimos monumentos analisados. Além disso, encontra-se referências a sua História em distintas fontes de informação. Assim como a Igreja São Sebastião, o Sobrado aparece representado em cartões-postais da cidade. Ademais, ele também aparece citado em Nilda Barros (2024). Conseguimos, igualmente, localizar o decreto e a resolução que tombaram o referido patrimônio histórico.

Sendo assim, o cartão postal que leva a foto registrada por Helenita Arantes apresenta o Sobrado, que já foi sede da Academia Rio-Verdense de Letras, Artes e Ofícios (ARLAO), de noite e com suas luzes internas acesas (imagem 5). O documento apresenta informações factuais e objetivas, assim como as dos outros patrimônios, sobre o prédio público. Diz que ele foi construído em 1888. Lista a legislação sobre o bem: tombado pelo Decreto n° 2014/99 de 21/10/1999. Além disso, diferente dos outros bens patrimoniais, o cartão tem uma descrição sobre o posto valor artístico do bem: "É um monumento Histórico e Artístico de tipologia construtiva colonial [...]" (FMC, 2009/2012). Ainda acrescenta que ele foi doado pela família Gonzaga Jayme e, na época, era sede da Fundação Municipal de Cultura e da Academia Rio-Verdense de Letras, Artes e Ofícios.

Hoje em dia o referido Sobrado encontra-se abandonado. Em conversas com funcionários da Secretaria de Cultura, fui informado de que ele foi esvaziado já que o corpo de bombeiros interditou o prédio. Ele está na frente da Biblioteca Municipal Rosulino Campos. O Sobrado Major Jayme, a Igreja São Sebastião e o Casarão Dona Ambrosina estão localizados na mesma rua, a São Sebastião – vale mencionar que São Sebastião é o santo padroeiro do município. Assim sendo, as referidas localizações dos patrimônios históricos estão destacadas na imagem 5.

Imagem 5



GOOGLE MAPS. **[Mapa de Rio Verde editado pelo autor]**. Rio Verde, 2026.

Dessa forma, listamos quantitativamente e qualitativamente quais foram os resultados obtidos com a Eletiva de 2025 que tratou sobre a memória da instituição escolar CEPI Cunha Bastos. Em relação às produções que foram produzidas na Eletiva alcançamos os seguintes números: 33 cartas autorais dos discentes; 34 redações individuais dos estudantes; 39 desenhos dos(as) alunos(as); 24 roteiros de entrevista produzidos pelos integrantes da Eletiva; 13 entrevistas realizadas pelas crianças e adolescentes (22:23 minutos gravados – refere-se ao tempo somado das quatro entrevistas realizadas); 12 mapas mentais elaborados pelos pesquisadores-discentes; 19 poemas criados pelos discentes e 28 fichas de informações elaboradas pelos(as) alunos(as).

Quanto aos aspectos qualitativos, notamos que o engajamento dos discentes nas atividades realizadas no âmbito da Eletiva foi potencializado pelo contato que eles tiveram com as temporalidades que os cercam. O sentimento de identidade que existe nos seres humanos é uma das habilidades essenciais que precisam ser trabalhadas na Educação Básica. Nesse sentido, o entendimento das trajetórias dos sujeitos históricos que tiveram influência no município de Rio Verde foi um caminho de aprendizagem frutífero para os estudantes.

Nesse sentido, a participação dos discentes na produção dos materiais de pesquisa foi essencial para a realização da Eletiva. As fontes primárias coletadas são objeto e produto de investigação do professor e dos discentes. As oficinas de análise dos documentos do Arquivo Escolar com os discentes, como forma de treinamento para a análise das entrevistas com os servidores da instituição escolar, possibilitaram o contato dos(as) alunos(as) com documentos oficiais da escola. Isto ajudou na compreensão dos discentes acerca da forma como a História é construída pelos historiadores.

Já o estudo da bibliografia foi essencial para a construção, pelo docente-pesquisador, das atividades pedagógicas que foram realizadas na Eletiva. Foram escolhidas cinco personalidades históricas que têm ligação direta com os acontecimentos políticos, sociais e culturais da municipalidade rio-verdense, estas serviram como objeto de investigação dos discentes no âmbito da Eletiva, elas foram: Pedro Ludovico Teixeira, Mauro Borges, César da Cunha Bastos, Augusta Bastos e José Sebastião (Carioca) – estas foram listadas em ordem do nível de influência na vida sócio-política brasileira. Como trata-se de um trabalho de História Local, precisávamos considerar as dimensões nacional, regional e local. Já que elas estão

intrinsecamente interligadas, e sem elas não conseguimos realizar a nossa tentativa de reconstrução verossimilhante dos passados compartilhados pela memória coletiva rio-verdense.

Assim sendo, reunimos no âmbito da historiografia especializada títulos para estudo das trajetórias políticas de Pedro Ludovico Teixeira e Mauro Borges. Para estes mesmos sujeitos também utilizamos duas obras memorialísticas para a produção dos materiais utilizados na Eletiva. Já para a pesquisa sobre a vida do sujeito histórico César da Cunha Bastos, centro das investigações, utilizamos uma obra memorialística produzida pelo jornalista Filadelfo, muito influente no cenário literário e intelectual de Rio Verde, ela é: Borges, 1987. Também utilizamos a seguinte dissertação de mestrado, que mesmo não tratando diretamente de Cunha Bastos, apresenta informações importantes sobre a política local rio-verdense: Mendonça, 2005. Sobre Augusta Bastos, esposa de César Bastos, utilizamos a obra de Zilda Pires (2019), já citada anteriormente.

Para o nosso último personagem, o mais "local" deles, José Sebastião, fez-se necessária uma investigação de campo. Entramos em contato com a viúva de Carioca, Selva Souza dos Santos, para realizarmos uma entrevista sobre a vida de seu falecido esposo. A entrevista foi realizada e conseguimos uma gravação de áudio, expressamente autorizada, com 1h20min26' de duração. Além disso, foi possível recolher documentos escritos que tratam sobre a trajetória do Policial Militar mineiro. Estes foram: 19 fotos, 03 reportagens de jornais locais, 04 documentos pessoais de Carioca e 01 fonte relacionada à sua vida funcional na Polícia Militar.

Posto isso, as pesquisas realizadas na literatura e nas fontes citadas anteriormente foram a base para auxiliar a construção das fichas produzidas pelo docente. Além disso, serviram de subsídio teórico para a elaboração das aulas expositivas que foram ministradas aos estudantes pelo docente-pesquisador. As aulas foram realizadas com objetivo de contextualizar os discentes em relação aos personagens históricos investigados. Ademais, essa mesma bibliografia serviu de fonte de pesquisa aos estudantes para a construção de suas próprias reflexões sobre os sujeitos históricos estudados.

Para a produção das cartas, redações individuais e desenhos dos discentes o professor reservou o momento inicial da Eletiva, já que se buscava o entendimento das memórias coletivas pré-concebidas pelos estudantes sobre a municipalidade que os cerca. Tratando-se da confecção dos mapas mentais, foram selecionadas informações estatísticas sobre a economia rio-verdense no século XX com base na análise e fichamento de dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, que tratam sobre o Sudoeste Goiano, coletadas na base de dados elaborado pelo orientador Dr. Cristiano Nicolini.

Os roteiros de entrevista foram produzidos depois da investigação dos personagens históricos e do Arquivo Escolar. Pois, os discentes precisavam de subsídios informacionais para formularem os seus questionamentos aos servidores da instituição escolar. Depois disso, as entrevistas foram realizadas com base nos roteiros formulados pelos estudantes. Por fim, os poemas foram escritos no final da Eletiva, como forma de captar dos(as) alunos(as) as suas sensibilidades identitárias em relação à localidade em que vivem.

A apresentação dos resultados das pesquisas da Eletiva à comunidade escolar foi de grande valia para o desenvolvimento intelectual e cultural dos discentes. Eles elaboraram os materiais de apresentação com base no que foi pesquisado durante a Eletiva. A apresentação foi realizada para toda a escola no final do 1° semestre de 2025, no momento da Culminância das Eletivas – proposta pedagógica de compartilhamento das práticas educativas presente nos colégios de tempo integral da Rede Estadual de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a literatura histórica sobre a História do município é formada, em sua maioria, por livros escritos por cronistas e romancistas locais. Esta situação não é novidade no contexto de outras municipalidades goianas. Em virtude do exposto, faz-se necessário investigar a História do município rio-verdense com as lentes da História Local. Para isso, precisávamos considerar as dimensões macro e micro para analisarmos com responsabilidade epistemológica as vicissitudes dessa espacialidade.

Para isso, focamos na História da escola CEPI Cunha Bastos – instituição na qual atuo na função docente do componente curricular História – como forma de trabalharmos três abordagens de forma interseccional: Educação Patrimonial, História Local e História das Instituições Escolares. Dessa forma, o nosso objeto de pesquisa foi a instituição escolar que surge como Grupo Escolar César Bastos em 1947, entretanto, buscamos identificar como essa escola fez parte de um contexto educacional, social, econômico e cultural mais amplo em âmbito nacional, regional e local.

Assim sendo, essa instituição de ensino está presente no Centro da cidade e faz parte da memória coletiva dos cidadãos rio-verdenses. Ela também pode ser considerada um patrimônio histórico do município. Dessa forma, é possível entendê-la como um monumento que contribui para a construção da identidade da comunidade escolar que a forma e dos cidadãos rio-verdenses. Portanto, é mister a compreensão de sua historicidade para a valorização das

identidades múltiplas que ela ajudou a construir. Em suma, ela é um local de memória que guarda experiências e vivências significativas para discentes e ex-discentes, servidores e ex-servidores, pais e familiares e as comunidades dos bairros que a circundam. Empreender uma pesquisa sobre ela é valorizar essas experiências e sujeitos, passados e presentes que se comunicam mutuamente.

Não podemos deixar de citar, igualmente, a falta de materiais didáticos que tratam sobre a História Local da municipalidade rio-verdense. Assim sendo, pesquisando sobre a História da dessa instituição escolar, naturalmente, precisamos entender a História do município de Rio Verde – Goiás onde ela se encontra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

17 DÉCADAS de Rio Verde: tradição em pecuária e celeiro da agricultura do futuro. Rio Verde: Secretaria de Cultura de Rio Verde, 2024.

ACERVO Memorial da Cidade de Rio Verde. **[Cartão-postal]**. Rio Verde, 2024.

ASSIS, Arthur Alfaix. **A Teoria da História de Jörn Rüsen**: uma introdução. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2025. (Coleção Introdução).

BORGES, Filadelfo. **César Bastos**: vida e obra. Goiânia, GO: Gráfica e Editora O Popular, 1987.

CUNHA NETO, Oscar (Acervo). **[Cartão-postal]**. Rio Verde: IAM Gráfica e Editora, 2001.

GOOGLE MAPS. **[Mapa de Rio Verde editado pelo autor]**. Rio Verde, 2026.

GUIMARÃES, Manoel Luiz. História, memória e patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, n. 34, p. 91-112, 2012.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. O passado do presente: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org). **Cultura Política e Leituras do Passado**: historiografia e ensino de História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 (p. 23-41).

MARTINS, Nilda. **Rio Verde**: cidade adorada. Rio Verde: Editora Kelps, 2024.

MENDONÇA, Jales. **O outro lado da mudança da capital de Goiás**. 2012. Tese (Doutorado em História) — Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2012.

PACHECO. **Igreja São Sebastião**. [Cartão-postal]. Rio Verde: Fundação Municipal de Cultura, 2009/2012.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. Ensino de História e Educação Patrimonial no Brasil. In: TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi (org). **Ensino de História**: ensaios sobre questões teóricas e práticas. Maringá: Eduem, 2011 (p. 73-97).

PIRES, Zilda. **Rio Verde**: sesquicentenário. Rio Verde: Editora Kelps, 2019.

RIO VERDE. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental. **Resolução n° 01/2013**. Rio Verde: Prefeitura Municipal, 2013.

ROCCO, Alberto Rocco. **Igrejinha da Serra**. Rio Verde, GO: IAM Gráfica e Editora, 2000.

VAZ, Eber. **A modernização da agricultura e as relações de trabalho no sudoeste goiano**: a situação do trabalhador volante no corte da cana (1964-1989). 1992. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1992.

O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO PRESENÇA DOS POVOS INDÍGENAS EM VIÇOSA DO CEARÁ: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Flaviano Oliveira dos Santos[1]

INTRODUÇÃO

O campo do patrimônio cultural é permeado por conflitos e negociações que podem produzir tanto olhares múltiplos quanto hegemônicos. Durante muito tempo na história do Brasil a segunda alternativa foi predominante, atendendo aos interesses de uma ideia de nação com bases europeias, sem a inclusão de outros sujeitos e culturas. Assim, o percurso de construção nacional passou por um processo de alinhamento com os padrões europeus, exigindo a seleção e o destaque de símbolos e bens que justificassem a proximidade.

O processo de escolhas abarcou tanto os bens materiais, como também as memórias, os sujeitos e os modos de ser e estar no mundo considerados como corretos. Na mesma ação, tantos outros foram renegados, apagados, soterrados para que não pudessem contemplar os ares do presente. Dentre os grupos que foram sistematicamente atacados na trajetória histórica nacional estão os povos indígenas.

No entanto, apesar das tentativas de supressão de grupos e agentes da história, eles encontram formas de retornar, as narrativas recalcadas sempre voltam (Demarch; Scifone, 2019, p. 6). Não somente retornam, encaram o presente, fortalecendo suas lutas por direitos e carregando consigo memórias, saberes, práticas, e perspectivas que nos permitem questionar esta narrativa de glórias colonizadoras que foi identificada como adequada durante diferentes momentos da história do Brasil.

[1] Professor de História na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI/PHB). Este trabalho é desenvolvido com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI). E-mail de contato: flavianoliveira100@hotmail.com

Pensando na ampla discussão sobre a constituição da narrativa histórica brasileira, tema de debates e pesquisas no campo historiográfico e do patrimônio cultural na atualidade, aqui discute-se como o patrimônio cultural pode se configurar como uma das chaves de reflexão para a abordagem e questionamento da narrativa histórica hegemônica junto ao Ensino de História.

O estudo do patrimônio cultural na atualidade exige o compromisso social e político de refletir sobre identidades historicamente submergidas, colocando a sociedade do presente frente aos atos do seu passado (Chuva, 2013). A sua inserção junto ao Ensino de História permite a reflexão a partir dos múltiplos sentidos e da pluralidade de perspectivas presentes no meio de convívio dos estudantes. Durante as aulas de História a problematização da razão patrimonial adotada no Brasil expressa não somente uma análise aprofundada, mas também o "[...] compromisso com as pessoas negras, indígenas, trans, ribeirinhas, faveladas, esquecidas e desumanizadas." (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 62)

De modo específico, discute-se como a intersecção entre esses campos pode ser utilizada para o estudo da cultura e história dos povos indígenas. Tomando como objeto de reflexão uma pesquisa-ação desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)[2], analisa-se como o patrimônio cultural no município de Viçosa do Ceará pode ser ponto de partida para o diálogo sobre os povos indígenas, contribuindo para o debate e a compreensão das múltiplas perspectivas presentes na sociedade. O estudo da temática indígena articulado ao patrimônio cultural possibilita a ressignificação da narrativa histórica e da identidade local no município.

VIÇOSA DO CEARÁ E OS POVOS INDÍGENAS: NARRATIVAS E PATRIMÔNIO ENCOBERTOS

O município de Viçosa do Ceará, assim como muitos outros municípios no Brasil, tem sua origem histórica demarcada enquanto um território ocupado por inúmeros povos indígenas. Do que se tem conhecimento em relação ao território no qual foi erguida a atual cidade de Viçosa do Ceará, estavam presentes os povos Tabajaras e os denominados Tapuias, entre eles os *Anacé*, *Aconguaçu* e *Reriiú* (Xavier, 2010, p. 27), além de possíveis outros grupos dos quais

[2] Este trabalho revisita a pesquisa intitulada "PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: uma pesquisa-ação com estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho em Viçosa do Ceará, Ceará", realizada entre os anos de 2022 e 2024 junto ao ProfHistória na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) (Santos, 2024).

não se tem registros. Uma diversidade de grupos partícipes da formação da sociedade local e que com o desenvolvimento do contato com os europeus, foram homogeneizados nas narrativas. O contexto específico de Viçosa do Ceará também é verificado em outras realidades no Brasil, onde os indígenas foram alvos de um longo processo de assimilação executado pela política indigenista (Machado, 2023, p. 263).

Apesar dos esforços para transformar os povos indígenas na "imagem e semelhança" dos próprios europeus, o projeto não logrou êxito. As diversas formas de agências indígenas frente aos acontecimentos surgidos com o contato com os europeus nos mostram que os povos indígenas não foram meros expectadores de suas próprias histórias.

O protagonismo dos povos indígenas na História do Brasil é um dos pontos de reflexão que a Nova História Indígena têm colocado em discussão e que questiona e desconstrói o discurso hegemônico europeu de dominação e de passividade indígena. Muito pelo contrário, os povos indígenas foram durante toda a trajetória histórica brasileira agentes determinantes da construção da sociedade, agindo segundo seus preceitos. Assim, é pertinente refletirmos sobre o questionamento feito pela professora Maria Regina Celestino de Almeida, como foi possível explicar os acontecimentos da História do Brasil sem as ações dos povos indígenas? (Almeida, 2017, p. 19)

Em Viçosa do Ceará os estudos sobre as ações dos povos indígenas nos têm revelado atos que quebram com a narrativa da inércia e aceitação indígena. Assim como bem discutem Xavier (2010) e Costa (2016; 2020; 2024) os indígenas que ocuparam o território em diferentes momentos da trajetória histórica não estavam alheios aos acontecimentos e sentidos provindos das determinações do Estado português ou brasileiro em relação às suas vidas. As pesquisas evidenciam sujeitos que agiam conforme considerassem mais adequado no momento, tendo como objetivo o atendimento de seus próprios interesses, mesmo que diferentes das determinações dos poderosos locais ou do governo vigente.

No entanto, em algum momento da trajetória os registros relacionados aos indígenas no território de Viçosa do Ceará foram sendo alterados. Nesse cenário, em 1863 o governo provincial do Ceará afirmava através de relatório provincial a inexistência de indígenas na província do Ceará, consolidando posicionamentos que tinham como objetivo declarar o fim da presença indígena (Silva, 2011). Nesse mesmo período acontece uma mudança no modo de registrar em documentos os povos indígenas, que passam a receber a denominação de caboclos, como realizado no censo de 1872. Esta mudança não ocorreu por acaso, "a escolha da categoria

caboclo carregava uma intencionalidade daqueles que desejavam tipificar a população: a estratégia era mesmo invisibilizá-los.” (Saraiva; Nabarro; Goldfeder, 2024, p. 35).

Atualmente no município de Viçosa do Ceará não existe uma comunidade indígena constituída no território em que por mais de 200 anos estes atuaram na dinâmica social. Mesmo sem uma comunidade constituída, vale pontuar que, segundo dados recentes disponibilizados pelo Censo Demográfico de 2022, no município residem 106 pessoas que se autodeclaram indígenas (IBGE, 2023).

Embora relegadas na narrativa histórica presente na cidade, estruturada para exaltar nomes ligados ao empreendimento colonial europeu e àqueles que se afirmam enquanto herdeiros de tal perspectiva, as contribuições deixadas pelas populações indígenas permanecem presentes no município. Seja por meio de práticas culturais, de nomes de localidades, de bens materiais e imateriais, o legado dos povos indígenas mantêm-se em Viçosa do Ceará.

Entretanto, a identificação e ligação dos aspectos presentes com os povos indígenas nem sempre é uma tarefa simples, necessitando o desenvolvimento de um olhar atento para as referências que formam a realidade, para além da referência europeia que é acentuada. Nesse sentido é que o patrimônio cultural em Viçosa do Ceará surge como possibilidade de leitura das múltiplas perspectivas que formam o lugar e a identidade de um povo.

Seja através dos bens materiais ou das práticas imateriais presentes no município, é possível desencobrir e desenterrar o que outrora tentaram eliminar enquanto referência para a identidade da população no município. O contexto problemático de silenciamento na cidade surge nas salas de aula, especialmente nas aulas de História, lugar este que foi cenário de uma pesquisa-ação realizada durante o segundo semestre do ano de 2023 na Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho (DJC).

O LAB. DE HISTÓRIA E O ESTUDO DA TEMÁTICA INDÍGENA PELO PATRIMÔNIO

O questionamento sobre o patrimônio cultural presente no município de Viçosa do Ceará e os sentidos que os estudantes atribuem em relação a este patrimônio e seu meio social foram os impulsionadores para o surgimento da pesquisa-ação nomeada Lab. de História. As aulas na DJC que colocavam em discussão a história e o patrimônio cultural local ao mesmo tempo que eram perpassadas por momentos de silêncios e trocas de olhares, como quem espera

a resposta da outra pessoa, também eram repletas de sorrisos e reações de surpresa quando os estudantes começavam a refletir mais sobre o patrimônio cultural.

A compreensão de que o patrimônio cultural não está presente apenas nos grandes monumentos de pedra e cal que costumeiramente lhes são apresentados, como casarões, estátuas e demais edificações, fez-lhes refletir sobre os processos de atribuição de valor e sentido atribuídos aos bens. A partir disso, elementos de seus cotidianos que foram naturalizados receberam novos olhares e sentidos, auxiliando no processo de formação de suas histórias e identidades.

As aulas relacionando a história e o patrimônio cultural local ultrapassaram os muros da escola quando um grupo de 12 estudantes participaram de uma pesquisa-ação desenvolvida durante minha pesquisa de mestrado. A pesquisa-ação recebeu o nome de Lab. de História pelos estudantes, que identificaram as atividades de estudo, pesquisa e intervenção como uma prática da disciplina histórica, um laboratório que faltava na escola (esta que tem um laboratório de ciências e de informática), o laboratório de História.

Foi durante o Lab. de História que esses estudantes da escola tiveram contato com um maior número de referências culturais e patrimônio presente em Viçosa do Ceará durante o ano de 2023. Foram desenvolvidos estudos relacionando o patrimônio cultural com os conhecimentos históricos, entendendo a pesquisa científica como uma das estratégias para a construção de conhecimento sobre a realidade, reforçando e construindo o saber histórico. No decorrer do processo de pesquisa os estudantes assumiram a posição de sujeitos produtores do conhecimento histórico, estudantes-pesquisadores que aprimoram suas leituras de mundo, tornando-se "autênticos sujeitos do conhecimento" (Knauss, 2001, p. 29-30), capazes de apreender, agir, intervir e criar frente às suas realidades.

Dentre as situações pedagógicas vivenciadas na pesquisa-ação, aqui são analisados dois momentos: a visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope (Centro Ceramista) e ao conjunto histórico e arquitetônico presente ao redor da praça Clóvis Beviláqua, onde está localizada a Igreja Matriz de Viçosa do Ceará.

Após o desenvolvimento de momentos de estudo e debate focados no patrimônio cultural e na História local ainda no ambiente escolar, o Lab. de História teve sua primeira ida à campo no Centro de Artesanato do Sítio Tope, um espaço cooperativo localizado na zona rural do município em que artesãs e artesãos ceramistas mantêm viva a prática das loiceiras[3].

[3] Loiceiras era o nome dado na comunidade às artesãs que a partir do barro criavam peças de uso doméstico para as necessidades nutricionais, as chamadas loiças. Ainda hoje, as artesãs se identificam como loiceiras.

Durante a vivência no Centro de Artesanato do Sítio Tope os integrantes do Lab. de História em conjunto com uma turma de 1º ano da escola tiveram a oportunidade de conhecer os saberes envolvidos no processo de fabricação das cerâmicas, as trajetórias das loiceiras, os sentidos atribuídos por elas à prática de transformar barro em arte, como também puderam experienciar a criação de suas próprias peças de cerâmica a partir da modelação do barro.

A experiência permitiu aos estudantes o cruzamento de referências próprias de seus cotidianos com os relatos anunciados pelas loiceiras, "Até o dia de hoje eu vejo potes de barro na casa da minha avó, e ela ainda faz muito uso dos potes colocando água" (EP7)[4]. "Desde a minha infância minhas avós tinham o costume de comprar pote ou cofrinho em formato de porca" (EP1).

Intercruzando sentidos e reformulando suas visões sobre aqueles objetos presentes em seus cotidianos e que traziam consigo múltiplas histórias e significados foi possível perceber o quanto aquelas histórias não eram somente individuais, e sim compartilhadas, coletivas. Dentre os novos sentidos encontrados, a indicação da prática ceramista, da transformação do barro em produto material de um povo, ser uma prática de origens indígenas na região lançou um ponto para refletir sobre a presença dos saberes indígenas na comunidade de Viçosa do Ceará.

Acostumados a entender a produção de objetos e utensílios do cotidiano a partir de uma lógica industrial capitalista, os estudantes conheceram outras formas de fazer e se relacionar com o que está ao seu redor, identificando e atribuindo sentido às práticas que desconheciam. Com isso, puderam compreender que muitos aspectos de suas vidas não estavam apenas em referências europeias-industriais. A identificação da comunidade do Sítio Tope e do município de Viçosa do Ceará com os povos indígenas começou a fazer sentido para os estudantes a partir da relação entre a prática das loiceiras com a trajetória histórica do território.

Mesmo que alguns posicionamentos dos estudantes participantes não elencassem o saber-fazer ceramista como uma prática que deveria ser reconhecida como patrimônio do município, o reconhecimento da prática e da sua continuidade para a comunidade e para as loiceiras foi reconhecido: "Eu não uso coisas feitas de barro, nem tenho algum tipo de contato com a prática, mas essas pessoas vivem disso, elas têm uma afetividade além de fazerem objetos de barro. Eu seria a favor [da preservação]" (EP4).

Assim, após a vivência os estudantes consideraram o Centro de Artesanato do Sítio Tope e a produção de cerâmicas como um patrimônio cultural de Viçosa do Ceará. A força do modo

[4]Aqui neste trabalho, como no trabalho de dissertação, as respostas dos estudantes participantes do Lab. de História são indicadas a partir das iniciais EP, que significam "Estudante Participante", recebendo cada estudante um número específico após a sigla.

de saber-fazer ceramista enquanto elemento de identificação da comunidade viçosense com o seu passado e presente acaba por desvendar aspectos que ultrapassam a materialidade das cerâmicas produzidas. A ancestralidade dos povos indígenas e suas práticas são elementos de reflexão a partir das loiceiras, que têm seu saber-fazer indicado como patrimônio "[...] porque traz consigo a história dos povos indígenas e eles representam muito Viçosa e principalmente o Brasil. Isso vem das nossas verdadeiras raízes" (EP1).

Juntamente à aula ocorrida no Centro de Artesanato, outro momento significativo em que os estudantes puderam aprofundar seus olhares sobre o entorno em que vivem, aconteceu durante a vivência junto ao conjunto histórico e arquitetônico de Viçosa do Ceará. Tombado como patrimônio nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no ano de 2003, o conjunto tem sua centralidade na Igreja Matriz de Nossa Senhora de Assunção, indicada como bem em destaque no perímetro tombado, um "monumento de valor histórico e artístico de expressão nacional" (Castro, 2016, p. 133).

A vivência aconteceu durante a proposta de caminhada por um perímetro ao redor da escola DJC, este contendo a espacialidade que originou a Aldeia da Serra da Ibiapaba no ano de 1700 (Maia, 2017, p. 13). A caminhada teve como proposta o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes ao seu entorno, assim, por meio do aguçamento de seus sentidos, a busca por outros ângulos, sons, cheiros e texturas os estudantes foram instigados a imaginarem, perceberem e questionarem o que viam e sentiam, as temporalidades e referências presentes no espaço. Com isso, foram desnaturalizando as ruas e paisagens que costumeiramente passavam para chegar até a escola.

O conjunto histórico e arquitetônico, apesar de carregar uma referência histórica expressa ao aldeamento da Ibiapaba em sua narrativa, assim como expresso no estudo para o processo de tombamento do IPHAN (4aSR/IPHAN, 2003, n. p.), com exceção da igreja, pouco relaciona sua paisagem ao do período da aldeia. A praça e suas edificações reforçam as memórias das contribuições dos sujeitos que historicamente detiveram o governo e o poder local, pontuando através de seus bens edificados e tombados uma identidade de matriz europeia colonialista.

Dessa forma, entendendo o patrimônio cultural formado por camadas de sentidos, a primeira visualmente expressa na espacialidade que deu origem ao município é eurocêntrica. Os traços arquitetônicos dos casarões e a imponência visual da igreja encobrem referências e ações na dinâmica social de outros sujeitos que durante a história foram marginalizados, com

destaque para o encobrimento no município da participação e contribuição dos povos indígenas que ali habitaram.

Um exemplo material do ocultamento da presença indígena pode ser visto nas placas que referenciam as casas ao redor da praça Clóvis Beviláqua e na própria Igreja Matriz de Viçosa do Ceará, estas que fazem referência aos moradores dos casarões, sujeitos de prestígio do século XX. Ao anunciar a ocupação do espaço pelas famílias que exerceram poder na cidade, as informações disponíveis na praça aos transeuntes silenciam sobre o fato que exatamente onde estão os casarões, anteriormente, habitavam uma variedade de povos indígenas que foram reunidos no aldeamento da Ibiapaba e ali permaneceram durante longo período. A partir desse contexto, é fundamental o trabalho que objetive a emergência desses sujeitos e perspectivas que passaram por um processo de apagamento. Torna-se necessária a refundação do patrimônio brasileiro a partir da pluralidade de sujeitos e memórias (Demarchi, 2022, p. 39).

Foi nesse ambiente no qual se conta uma história em específico sobre Viçosa do Ceará que o Lab. de História desafiou-se a investigar os sentidos atribuídos, visíveis e não-visíveis presentes no patrimônio cultural. O primeiro momento de análise aconteceu dentro da Igreja de Nossa Senhora da Assunção, ambiente já conhecido por todos os estudantes, mas que a entendiam e utilizavam a partir da ótica religiosa ou monumental, ou seja, em perspectiva de contemplação e adesão à organização do espaço e ao seu objetivo religioso.

Ao adentrarem e serem levados a refletir sobre a construção do espaço, tanto em perspectiva histórica como em perspectiva espacial, atentando para os detalhes da edificação e para a diversidade de sujeitos que ali viveram durante o tempo, os estudantes começaram a entender que a igreja ia muito além de um templo ou de uma narrativa religiosa.

Realizando a superação do aspecto contemplativo do patrimônio e passando a refletir junto a ele de forma crítica, chegou-se ao entendimento de que a igreja falava muito sobre os processos ocorridos na sociedade, sobre o contato ocorrido entre colonizadores e povos indígenas, as ações dos múltiplos agentes, como também falava muito sobre as trajetórias dos próprios estudantes, de suas famílias e de toda a população do município. Para além do papel de testemunho da História, a igreja passou a ser vista e entendida como elemento de leitura da sociedade, fonte para questionamentos e construção de conhecimento sobre a História Local e a própria identidade dos estudantes.

Dentro da igreja, três momentos detiveram maior atenção do grupo do Lab. de História, e em todos eles foi possível refletir sobre a trajetória dos povos indígenas no município. O primeiro refere-se à análise que os mesmos passaram a realizar da estrutura da igreja. A partir

do ambiente de entrada da igreja e de uma de suas torres, o grupo foi apresentado a uma narrativa popularizada na cidade que reforça as ideias genéricas de passividade e agressividade dos povos indígenas, indicados como “selvagens”, pontos que os estudantes colocaram em debate após a vivência.

Segundo esta narrativa, proferida por uma pessoa presente na igreja que se dispôs a conversar com o grupo, abaixo da torre existia um túnel secreto que funcionava como rota de fuga dos padres caso os povos indígenas se revoltassem. Na narrativa disseminada, o túnel tinha uma extensão quilométrica e terminaria em um lugar seguro e distante da atual praça, onde conviviam os grupos indígenas aldeados.

Confrontados com essa narrativa e o modo como os povos indígenas apareciam nela, e tomando como base de reflexão os estudos anteriores sobre História Local e povos indígenas, os estudantes puderam entender que a narrativa era tendenciosa em apontar os acontecimentos históricos a partir da dualidade entre civilizado e selvagem, bem e mal. O momento foi lembrado por um dos participantes como um dos acontecimentos que marcaram o percurso na cidade: “Ao passar pela Igreja Matriz e ouvir a forma na qual eles se referem aos indígenas, dando uma imagem de que os indígenas eram selvagens” (EP5).

Outro momento que contribuiu para a mudança de olhar sobre a presença dos povos indígenas no território foi quando o grupo se aproximou do altar-mor da igreja. Geralmente visto como um lugar reservado aos integrantes do clero, o altar durante as cerimônias não é elemento de observação detalhada. No entanto, naquele momento de uma visita extra-cerimonial os estudantes conseguiram perceber que o altar era composto também por pinturas em seu teto, pinturas que rompiam com as imagens sacras espalhadas pelas paredes da igreja ao apresentar sujeitos com características físicas mais próximas aos povos indígenas do que aos portugueses. A presença daquelas representações em um espaço de grande importância na edificação permitiu que os estudantes também pontuassem a presença indígena naquele espaço como um elemento de importância equivalente.

Além desses pontos, o terceiro foi um dos momentos que mais ficou marcado nos comentários após visita, quando conseguimos, acompanhados de um funcionário da igreja, adentrar o Memorial Pe. Antônio Vieira. Localizado atrás do altar da igreja, o memorial encontrava-se fechado para visitação, fator esse que reforçou o aspecto investigativo do momento.

A entrada no espaço de memória possibilitou ao grupo investigar a narrativa escolhida para explicar as ações da Igreja e sua relação com o município como um todo. Com isso, os

estudantes puderam identificar que o foco estava mais uma vez nas ações e contribuições dos jesuítas e europeus, com um acervo em sua maioria voltado para os bens materiais do cotidiano da prática cristã, sem menção direta aos povos indígenas que junto aos jesuítas constituíram a aldeia, que se transformou em vila e depois na cidade de Viçosa do Ceará.

No entanto, o grupo conseguiu ir além do que lhes estava sendo apresentado à primeira vista, identificando a narrativa presente e reelaborando-a a partir das reflexões até ali debatidas no Lab. de História e de pontos no Memorial que fugiam à narrativa sacra. Trabalhando com a ausência e o silêncio, os estudantes conseguiram identificar três quadros do pintor cearense Descartes Gadelha presentes no acervo. Nessas pinturas o artista répresentou a partir de sua perspectiva a trajetória de formação da Aldeia da Ibiapaba, apresentando para os estudantes elementos que permitiram o surgimento de novos questionamentos sobre o processo colonizador e cristianizador ocorrido ali.

Um dos quadros que mais chamou a atenção dos estudantes mostrava dois jesuítas em posições verticais e um indígena ajoelhado diante deles, como que pedindo perdão, enquanto que um dos jesuítas erguia sobre ele uma cruz de madeira com pontas de lança em suas extremidades. Sem qualquer explicação adicional, a imagem, de uma vez só, quebrava o discurso que os estudantes estavam habituados até o momento: um discurso de aceitação plena dos povos indígenas e de missão benevolente dos padres, na qual sua perspectiva, por ser cristã, era a correta, "representante do bem".

A partir dos estudos com pesquisas científicas e das reflexões realizadas na igreja, os estudantes reavaliaram a narrativa histórica narrada na igreja e nas ruas da cidade, elaborando conclusões sobre a História local e os povos indígenas nessa história. Dessa forma, o patrimônio com referências à narrativa hegemônica pode ser ressignificado como elemento para contestação e reivindicações de outras identidades.

Quando incentivados a falar de suas reflexões os estudantes indicaram a ampliação dessa história sobre a cidade, tendo aprendido "Mais sobre a cidade, mais sobre a população, quem vivia ali nos tempos antigos, sobre os povos indígenas" (EP2), como também "Um lado da história que eu não sabia, sobre os índios, sobre os primeiros padres" (EP4). Acrescentaram ainda uma nova perspectiva sobre a narrativa do contato entre indígenas e europeus no município, entendendo que "ela traz bastante história que não é só amor [...]" (EP8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lidarem com pontos discordantes frente ao discurso apresentado sobre a História Local, na qual os indígenas foram posicionados em segundo plano, os estudantes conseguiram identificar disputas de memórias e narrativas presentes no que é considerado patrimônio cultural. O desencobrimento dos povos indígenas presentes nesses patrimônios enquanto sujeitos partícipes da trajetória histórica dos bens abre possibilidades para a discussão sobre a história e cultura dos povos indígenas tanto na História Local como em outras escalas. Desse modo, o foco sai de uma perspectiva hegemônica para a discussão da História e do tempo presente a partir da perspectiva da diversidade.

Todas as reflexões surgidas a partir da investigação sobre os sentidos do patrimônio cultural em Viçosa do Ceará possibilitaram a entrada para a discussão da história e cultura indígena em diálogo com o Ensino de História. Visto ainda como um grande desafio (Nascimento, 2021), o estudo da temática indígena na Educação Básica tem junto ao patrimônio cultural um forte aliado para transformar tal contexto desafiador.

A desconstrução de estereótipos e demais ideias generalizantes sobre os povos indígenas devem ser colocadas em prática, reforçando a ação dos povos indígenas enquanto sujeitos ativos durante o tempo. Isso nos permite conhecer e evidenciar a sociodiversidade indígena, a construção de imagens positivas e os direitos de continuidade de suas histórias e culturas, compreendendo-os de um modo que durante muito tempo lhes fora negado: enquanto sujeitos de sua própria história.

Nesta batalha por um Ensino de História que combata as diversas formas de violência e preconceitos provindas de narrativas únicas, o patrimônio cultural surge enquanto elemento de reflexão, crítica, intervenção e criação frente à diversidade de contextos. Seu caráter formativo, articulado ao Ensino de História, possibilita a construção de percursos de ensino-aprendizagem críticos, nos quais diferentes sujeitos e memórias são reconhecidos e problematizados a partir de múltiplas perspectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

4aSR/IPHAN. *Estudo para Tombamento Federal do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico da Cidade de Viçosa do Ceará.* 2002. Fonte: Acervo Superintendência do IPHAN no Ceará.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, vol.37, n.75, pp.17-38, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/abstract/?lang=pt>. [Acesso em: 10 set. 2025].

CASTRO, José Liberal de. Trecho Urbano de Viçosa do Ceará. In: REIS FILHO, Nestor Goulart (Org.); FINGER, Anna Elisa (Org.). **Pareceres do Conselho Consultivo**: cidades históricas, conjuntos urbanísticos e arquitetônicos. Brasília: IPHAN, 2016.
CHUVA, Márcia. Para descolonizar museus e patrimônio: refletindo sobre a preservação cultural no Brasil. In: Aline Montenegro Magalhães; Rafael Zamorano Bezerra. (Org.). **90 anos do Museu Histórico Nacional**: em debate. 1. ed. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2013. v. 1, p. 195-208. Disponível em: <https://www.academia.edu/14172458/Para_descolonizar_museus_e_patrim%C3%B4nio_refletindo_sobre_a_preserva%C3%A7%C3%A3o_cultural_no_Brasil>. [Acesso em: 15 jul. 2024.]
COSTA, João Paulo Peixoto. Em defesa do Brasil: independência, política indígena e a Câmara Municipal de Vila Viçosa (CE). **Clio**: Revista de Pesquisa Histórica, v. 42, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/263798>. [Acesso em: 27 maio 2025].
COSTA, João Paulo Peixoto. A saga dos índios da Ibiapaba e outras ações indígenas diante da lei do Diretório no Ceará oitocentista. **Tempo** (NITERÓI. ONLINE), v. 26, p. 383-403, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/BmFrrbSGdsQq4sBtCFS9B9z/?format=html&lang=pt>. [Acesso em: 26 maio 2025].
COSTA, João Paulo Peixoto. Mata que é Corcunda! Os índios do Ceará na guerra de independência do Piauí. **Habitus**, v. 14, p. 243, 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/5371>. [Acesso em: 26 maio 2025].
DEMARCHI, João Lorandi. Rir do patrimônio hegemônico: outras epistemologias para refundar o patrimônio cultural. **Sillogés**, v.5, n.1, p. 26-55, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/38/35>. [Acesso em: 06 set. 2023].
GIL, Carmem; PACIEVITCH, Caroline; PERUSSATTO, Melina. Pensar Historicamente com a Educação Patrimonial: Um Não-Guia. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 56-87, jan./jul., 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/39>. [Acesso em: 20 mar. 2025].
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022.* Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR>. [Acesso em: 06 dez. 2025].
KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p. 26-46).
NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). Ensino da história e cultura indígenas: uma questão de direito. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da P. da (orgs.). **Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais**. Maceió, AL: Olyver, 2021 (p. 13-31).
MACHADO, André Roberto A. Os indígenas durante a formação dos Estados nacionais na América e no contexto brasileiro. In: MACHADO, André Roberto A; VALÉRIA Macedo. **Povos indígenas entre olhares**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, Editora Unifesp, 2023 (p. 259-278).
MAIA, Lígio de Oliveira. **Cultores da vinha sagrada**: índios e jesuítas na missão da Serra de Ibiapaba (Século XVII). Natal : EDUFRN, 2017.
SANTOS, Flaviano O. **Patrimônio cultural e ensino de história**: uma pesquisa-ação com estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho em Viçosa do Ceará, Ceará, Brasil. 2024. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Parnaíba. 2024.
SARAIVA, Luiz Fernando; NABARRO, Wagner; GOLDFEDER, Pérola (orgs.). **Atlas histórico-econômico do Brasil no século XIX**. Niterói: Eduff; Brasília: Senado Federal, 2022.
SILVA, Isabelle Braz Peixoto. O relatório provincial de 1863 e a expropriação das terras indígenas. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **Presença indígena no Nordeste:** processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011 (p. 25-42).
XAVIER, Maico Oliveira. "**Cabôcullos são os brancos**": dinâmicas das relações socioculturais dos índios do Termo da Vila Viçosa Real – Século XIX. 2010. 296 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2010.

ANTIRRACISMO E ANTISSEXISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA

SUJEITOS SEM ESCOLA – POLÍTICAS DE (DES)EDUCAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA E BRASIL IMPERIAL

Pedro Luiz do Nascimento Neto[1]
Klebson Tenório Costa[2]

INTRODUÇÃO

A educação brasileira é uma construção que remonta ao processo de colonização do Novo Mundo – território adiante denominado América – pelos europeus. Isso, claro, se tomarmos apenas a concepção de educação formal, aquela que, segundo Gadotti (2005), conta com finalidade (manifesta no arranjo curricular, ferramentas pedagógicas e método avaliativo) e estrutura (composta por hierarquia, burocracia, além de organização em âmbito nacional). Por outro lado, entendemos que a educação não formal, também conhecida como educação popular ou comunitária, está vinculada aos povos ameríndios desde o processo de ocupação do continente, ocorrido há alguns milhares de anos atrás, permanecendo até os nossos dias.

Não obstante, reconhecendo o viés arbitrário dessa divisão binária feita pelo educador – como houvesse ordenação por nível de maior importância de uma em detrimento da outra –, procuraremos dialogar com as duas concepções (Educação formal e não formal) tendo em vista o fato de que nem sempre houve separação nítida entre elas na história da educação brasileira.[3]

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atua como professor de História na Rede Municipal de Canaã dos Carajás-PA. E-mail: pedro25nascimento@gmail.com.
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atua como professor de História na Rede Municipal de Canaã dos Carajás-PA. E-mail: klebsonalepa@hotmail.com.
[3]A educação formal acontece dentro de escolas ou instituições de ensino, com aulas organizadas, currículos definidos e avaliações. A educação não formal ocorre fora dessas escolas, é aquela aprendida no dia a dia, nas experiências cotidianas e nas interações com as pessoas, sem um planejamento ou estrutura formal. A esse respeito existem alguns estudos, dentre eles: BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo, Brasiliense 2007.

Nesse sentido, a proposta é perquirir os indícios do legado herdado pela educação brasileira, marcado pela precariedade das condições enfrentadas na Educação Básica, carecendo de investimentos primordiais como na infraestrutura e na formação de professores, sem falar em laboratórios e bibliotecas. Provavelmente, não encontraremos a resposta definitiva para a compreensão do atual estado de nossa educação, mas consideramos relevante constatar interesses comuns em contextos educacionais tão distantes no tempo.

Durante séculos, os portugueses promoveram o processo educativo em sua colônia tropical, enviando catequistas, criando instituições e fomentando sistemas de ensino e/ou proibindo o desenvolvimento educacional para além do necessário ao caráter explorativo de sua empreitada atlântica. Após a independência do Brasil, a situação educacional mudou bastante. A criação do Colégio Dom Pedro II é um marco do Império que era, porém, destinado à educação dos filhos da elite carioca (Freitas; Leite, 2016). Assim, considerando esse pano de fundo, buscamos realizar uma discussão a respeito do paradigma educacional nos períodos colonial e imperial, levando em conta a participação de indígenas, africanos (escravizados ou forros) – personagens estes que foram riscados intencionalmente dos vários registros históricos relacionados à educação de nosso país, no âmbito da dominação lusitana e na construção da nação brasileira –, como também das mulheres e sua educação a partir de meados do século XIX.

Nosso objetivo geral é reconhecer políticas educacionais promovidas durante a colonização portuguesa e no processo de formação do império brasileiro. Desta feita, evocaremos fatos e interpretações estabelecidas em obras já consagradas da história da educação brasileira, entre as quais se encontram autores como Dermeval Saviani (2007), Maria Lúcia de Arruda Aranha (2012) e Claudino Piletti (1990).

A propósito, nossos objetivos específicos se preocupam em: a) Compreender a quem se destina a educação oferecida na conjuntura da colonização da América Portuguesa e formação do Brasil imperial; b) Reconhecer o trabalho pedagógico realizado por padres jesuítas, na catequização dos indígenas e nos aconselhamentos aos senhores quanto ao cuidado dos africanos escravizados; c) Analisar a situação educacional das mulheres no império brasileiro a partir da legislação paraense de meados do século XIX.

Partindo para o aporte metodológico deste trabalho, lançaremos mão da pesquisa qualitativa que, para ser realizada em temas relativos à educação, segundo Ludke e André (2018), deve ter como premissa o confronto entre os dados obtidos pela coleta com o referencial teórico já construído por outros pesquisadores, ou seja, parte-se da pesquisa bibliográfica para

o emprego da análise documental. Desta feita, os resultados produzidos são obtidos mediante o exercício da sistematização. Ou, nas palavras das autoras:

> Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (Ludke; André, 2018, p. 82).

Por outro lado, o processo de levantamento das fontes necessárias para averiguação da situação problema, no âmbito da pesquisa qualitativa, pode demandar uma profusão de procedimentos tais como: observação participante, prática de entrevista, promoção de grupos focais, seleção de textos, imagens e/ou vídeos, busca em acervos documentais, entre outros. De qualquer forma, para Chizzotti (2010), o pesquisador precisa procurar por recursos que possam contribuir para responder ao problema de pesquisa, fundamentando as hipóteses levantadas e aludindo ao referencial teórico escolhido. A este respeito, em nossa pesquisa, nos valeremos de artigos publicados em periódicos reconhecidamente relevantes, de livros cujos autores são destacados cientistas educacionais e de documentos disponíveis em sítios específicos atinentes à história da educação na internet.

Em relação ao caráter analítico das fontes, aplicamos a abordagem hipotético-dedutiva, fundamentada na construção e validação de conjecturas por meio de evidências das fontes documentais. De acordo com Carla Pinsky e Tânia de Luca (2011, p.7): “A História se utiliza de documentos, transformados em fonte pelo olhar do pesquisador”. Declaração importante, tendo em vista que, no campo historiográfico, já houve quem questionasse a validade científica da pesquisa histórica, como por exemplo o historiador americano Hayden White (1991), para quem, mesmo que alicerçada em fontes empíricas, a narrativa dos fatos históricos não passa de artefato literário.

Iniciando a discussão, abordaremos o primeiro projeto educacional realizado na América pelos portugueses, ou seja, a catequização dos indígenas por padres jesuítas. Focaremos no trabalho realizado por personagens como Manuel da Nóbrega e José de Anchieta em seu projeto civilizador nos aldeamentos do litoral paulista. Em seguida, discorreremos sobre a exclusão a que foram submetidos os africanos, tomando as disposições dos padres jesuítas João Antonil e Jorge Benci, além de Antônio Vieira, sob a lógica dos engenhos do recôncavo baiano. Por fim, discutiremos a condição da educação dispensada às mulheres numa província do império, explorando a legislação educacional do Grão-Pará de meados do século XIX.

Lançando mão da cronologia dos fatos, intencionalmente alinhados por uma concepção do passado orientada por nossa condição no tempo presente, pretendemos utilizar indícios[4] encontrados na documentação histórica para tecer uma visão de conjunto que supere possíveis lacunas historiográficas. Para efeito, além de contribuir nos estudos de História da Educação, pretendemos instigar a realização de novos estudos sobre a temática.

A COMPANHIA DE JESUS E A EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS E AFRICANOS

No século XVI, ao chegarem os primeiros portugueses à porção americana que lhes cabia pelo Tratado de Tordesilhas assinado com a Espanha em 1494, encontraram uma terra habitada por milhares de povos indígenas. O grupo de maior predominância no litoral eram os chamados tupis-guaranis que se espalhavam por todo o litoral atlântico da América do Sul. A coroa de Portugal, na pessoa do rei Manuel I, por um tempo não enviou mais do que poucas expedições para conhecimento do território e prospecção de um possível empreendimento econômico.

Já por volta de 1549, já sob o reinado de Dom João III, foi criado o sistema de administração colonial denominado Governo Geral, responsável pelas primeiras políticas de colonização, entre elas: a edificação da cidade de São Salvador da Bahia de Todos os Santos, onde se instalaria a sede do governo; a criação dos primeiros engenhos de cana-de-açúcar, planta proveniente do Extremo Oriente (Índia) e largamente cultivada pelos europeus nas américas, sobretudo na América Portuguesa e no Caribe, graças ao clima quente e à mão-de-obra indígena e africana (Pádua, 2013); e a catequização dos indígenas, contando, para isso, com a colaboração da Companhia de Jesus. Estas e outras medidas estiveram sob a incumbência dos governadores-gerais: Tomé de Sousa (1549-1553), Duarte da Costa (1553-1558) e Mem de Sá (1558-1572).

A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa da Igreja Católica – ainda vigente em nossos dias – que surgiu no contexto da Contrarreforma, fundada por Inácio de Loyola no ano de 1534. Loyola, que foi soldado do exército espanhol, enviado para combater em Pamplona, caiu enfermo em um leito, devido a um ferimento que o levou a ter a perna amputada. Enquanto se recuperava, ganhou de um sacristão o livro "Vida de Cristo" em quatro volumes, o qual leu com ardor e, após recuperado, decidiu realizar uma peregrinação a Montserrat, na Catalunha,

[4] Carlo Ginzburg (1989) propôs a noção de paradigma indiciário que sugere a busca por decifrar indícios ou pistas deixadas involuntariamente nos documentos históricos. Dessa forma, nossa análise teórica pretende se fundamentar em suas concepções.

onde teve uma visão com Nossa Senhora. Nesta visão, recebe da santa a convocação para fundar uma ordem de padres soldados, com a missão de expandir a fé católica aos confins do mundo (Guillermou, 1973).

No início de suas atividades, a Companhia de Jesus se envolveu nas Grandes Navegações, quando os reinos ibéricos de Portugal e Espanha desbravaram os oceanos em busca de explorar riquezas no Extremo Oriente e no Novo Mundo. Os jesuítas participaram ativamente nas atividades comerciais de suas monarquias, tanto no Congo, na Índia, na China e no Japão, mas foi sobretudo na América do Sul, onde tiveram maior proeminência. Sua atuação na Terra de Santa Cruz, posteriormente denominada Estado do Brasil, pelos portugueses de então, foi fundamental para a efetivação da administração colonial, incursionando floresta adentro, estabelecendo contato com os indígenas, agrupando-os em reduções, formando vilas e ensinando-lhes os preceitos da fé católica.

> Os jesuítas utilizaram a educação como meio eficaz de missionação dos povos indígenas, visando sua doutrinação na fé católica e submissão à Coroa portuguesa. O trabalho desenvolvido por eles contribuiu para a criação de núcleos de civilização, especialmente no litoral. Eles iniciaram suas atividades na Bahia; depois, estenderam para as demais capitanias: Pernambuco, Espírito Santo, São Vicente e Rio de Janeiro, dando origem a algumas das principais cidades da América portuguesa (Barboza; Toledo; Futata, 2024, p. 4).

Um dos padres jesuítas que mais se dedicou à educação dos tupis-guaranis no litoral paulista, foi José de Anchieta (1534-1597). Foi ele quem "efetuou traduções da língua portuguesa para o tupi com a intenção de ilustrar os conceitos cristãos para a educação religiosa dos povos nativos" (Danelli, 2016, p. 8).

Aqui encontramos o foco que pretendemos explorar a priori, qual seja, a educação dos indígenas. É notório que aos nativos foi dispensada uma política educacional, porém, o caráter dela foi no sentido religioso e não por acaso. Durante algum tempo a relação dos portugueses com os indígenas na colonização da América foi romanceada na historiografia, isso aconteceu no sentido de transmitir a ideia de que o "selvagem" era puro e pacífico, tolerando bastante a presença dos europeus em seu território – o que foi endossado por relatos como os de Hans Staden (1557) e Jean de Léry (1578), ambos viajantes que percorreram a América Portuguesa no século XVI. Sendo que a intenção por trás dessa visão é encobrir a violência, derramamento de sangue e exploração.

Outrossim, apesar das alianças dos primeiros contatos, os portugueses logo se depararam com conflitos entre diferentes grupos indígenas, como Tupinambás, Tamoios, Cratejés, Goytacazes, Aimorés, Carijós, dentre outros. Na defesa de territórios e

empreendimentos, os portugueses construíram fortificações em torno das cidades coloniais. Porém, a cana-de-açúcar demandava braços e o meio mais eficaz de obtê-los era o trabalho de pacificação pela catequização. Desta feita, outro padre jesuíta que teve grande importância na educação indígena foi Manuel da Nóbrega (1517-1570). Atuando junto com Anchieta, "fundou o Colégio de São Paulo no Campo de Piratininga, em janeiro de 1554, que constituiu o núcleo fundador da atual capital paulista" (Barboza; Toledo; Futata, 2024, p. 9).

Os métodos de ensino jesuítas se baseavam na *Ratio Studiorum*, um manual que estabelecia um currículo com cinco disciplinas (Retórica, Humanidades, Gramática, Filosofia e Teologia), além de regras para o aprendizado, fundamentadas na memorização, na repetição e no castigo físico (Aranha, 2012). Entretanto, as matérias eram transmitidas de forma bastante rasa e não passavam dos primeiros rudimentos de leitura e escrita, em consonância com as atividades braçais no cultivo de alimentos e criação de animais, como também a organização de jogos e distrações.

Podemos caracterizar a educação dos nativos na América portuguesa como uma educação excludente, com a simples finalidade de converter os gentios ao catolicismo, como bem expressa em *As Cartas* de José de Anchieta (Santos, 2021) e o *Diálogo sobre a conversão do gentil* de Manuel da Nóbrega (Barboza; Toledo; Futata, 2024, p. 9). No entanto, os aldeamentos jesuítas tomaram grandes proporções chegando a reunir milhares de indígenas, fazendo crescer a ambição dos colonos que, por diversas vezes, empreenderam ataques às reduções, reclamaram prejuízos à coroa e por fim obtiveram a expulsão da Companhia de Jesus e o fechamento dos colégios jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, sendo os povos tupis-guaranis submetidos ao jugo anterior.

A sociedade colonial, durante os séculos XVI a XVIII, estabeleceu-se ao longo da costa brasileira, com alguns enclaves na região amazônica, em Minas Gerais e no Nordeste, respectivamente, em razão das drogas do sertão, da descoberta de ouro e dos engenhos de açúcar. Estes últimos formavam a principal indústria da América Portuguesa: "A produção do açúcar cresceu de forma rápida especialmente em Pernambuco e na Bahia. Em 1570, havia 60 engenhos no Brasil. Em 1630, eram 350 e produziam mais de 20 mil toneladas por ano" (Schwartz, 2013, p. 23). Evidentemente, essa expansão da produção açucareira demandou grande força de trabalho, gerando assim o recrudescimento do tráfico negreiro, já comprovado por autores como Florentino (1995), Alencastro (2000) e Rodrigues (2005).

Os africanos recém-chegados aos portos de Belém, Salvador, Recife e Rio de Janeiro eram vendidos em mercados como o Cais do Valongo e enviados para os engenhos de cana-de-

açúcar, onde eram submetidos a intensa jornada de trabalho, suplicantes castigos físicos e condições insalubres de alimentação, moradia e higiene.

João Antonio Andreoni, mais conhecido como João de Antonil, chegou em Salvador no ano de 1681, para ser professor e reitor do Colégio Jesuíta da Bahia. O livro de Antonil, *Cultura e Opulência no Brasil por suas Drogas e Minas*, publicado em 1711, além de ser uma fonte para estudo das atividades econômicas da colonização portuguesa nos trópicos – principalmente por evidenciar aspectos da produção do açúcar, tabaco, mineração e pecuária –, também demonstra princípios que direcionavam as relações entre senhores e escravizados. Nele, defende a autoridade patriarcal, ressalta a importância dos escravizados que são as mãos e os pés dos senhores de engenho e, por isso mesmo, devem ser administrados com prudência, sagacidade e domínio.

> Antonil não coloca em questão ser o escravo propriedade do senhor, mas preocupa-se com a forma como esta propriedade é tratada, embora negue ao escravo o direito a qualquer forma de insubmissão. É um ser humano cujas necessidades básicas devem ser respeitadas e cuja evangelização e incorporação ao cristianismo deve ser promovida pelo seu senhor (o que acentua, ainda, o caráter missionário que a ação e o pensamento de Antonil – bom jesuíta que foi – sempre conservou) (Souza, 2003, p. 246).

Nessa visão, nenhuma educação seria dispensada aos negros para além do necessário ao seu labor no engenho, sendo impensável sua admissão em qualquer instituição de ensino. Posicionamento também defendido por outro padre jesuíta, a saber, Jorge Benci de Arimino, ou Jorge Benci. Colega de viagem de Antonil, também desembarcou em Salvador em 1681 e atuou como professor e procurador no Colégio Jesuíta da Bahia. Publicou *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* em 1705, obra na qual procurou harmonizar a escravidão com os ensinamentos cristãos, justificando a escravidão como efeito do pecado original, mas, por outro lado, argumentando por um tratamento humano aos cativos pelos senhores, suprindo suas necessidades materiais e espirituais (Oliveira, 2018). Asseverando, todavia, que os escravizados devem subserviência aos seus proprietários, obedecendo-lhe em tudo.

Por conseguinte, percebemos um caráter pedagógico nos pensamentos de Antonil e Benci, mas que não estava de forma alguma relacionado ao desenvolvimento intelectual dos negros escravizados. Em suas propostas, apenas os ensinamentos cristãos deveriam ser promovidos, com o objetivo de tornar o escravizado um bom trabalhador. Desta feita, o castigo era um meio "necessário e até mesmo essencial para o trabalho do escravo, um meio disciplinador que pode ser eficaz desde que aplicado com cautela, de forma justa, visando o ensino e não a vingança ou crueldade" (Dias, 2012, p. 58).

A LUTA DE AFRICANOS E AFRODESCENDENTES POR EDUCAÇÃO

Com a chegada de D. João VI e sua corte ao Rio de Janeiro em 1808, a colônia respirou novos ares, a elevação do Brasil à condição de Reino Unido a Portugal e Algarve permitiu a instalação de instituições fundamentais como a educação. Esse período foi marcado, especialmente, pela criação da Escola de Medicina da Bahia (1808), Escola de Artes Médicas do Rio de Janeiro (1808), Academia Real Militar (1810), Biblioteca Nacional (1810), Jardim Botânico (1810) Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816) e outras mais. Já o ensino primário só foi instituído no império com a fundação do Colégio Pedro II em 1837 (Freitas; Leite, 2016).

Até então, desde a expulsão dos jesuítas (1759), mesmo com a criação do sistema público de primeiras letras por Pombal, no início da década de 1770, que era ainda incipiente, a educação dos filhos dos colonos ficava a cargo de professores contratados pelas próprias famílias para ensinarem as primeiras letras a seus pupilos. Caso fosse de família abastada, o moço seguia para Salvador ou Rio de Janeiro para os estudos secundários em algum colégio confessional e, por fim, frequentava o ensino superior em Portugal. É o caso do poeta Cláudio Manuel da Costa (1729-1789), biografado por Laura de Melo e Souza (2011) que, filho de casal abastado das Minas Gerais, aprendeu a ler no próprio lar acompanhado por um Frei por nome Francisco, amigo da família, tendo este convencido a família no envio do menino para no Colégio Jesuíta – nessa época a Companhia de Jesus ainda permanecia na colônia – do Rio de Janeiro aos 14 anos e, no ano de 1749, com 20 anos, ingressa na Universidade de Coimbra, "tomando o grau de doutor em 1756" (Souza, 2011, p. 63).

Esse percurso era impensável para um homem negro, mesmo que forro e dispondo de recursos financeiros. É preciso dizer que, de acordo com Hebe Mattos (2004), o Antigo Regime, sobretudo no Império português, estabelecia o estatuto de pureza de sangue para admissão em cargos públicos, ordenação eclesiástica e títulos de nobreza, devidamente estabelecido nas Ordenações Afonsinas (1446-1447), Ordenações Manuelinas (1514-1521) e Ordenações Filipinas (1603). Portanto, excluindo, qualquer indivíduo não branco ou não cristão de tais cargos e/ou distinções, podemos estender essas proibições também às instituições educacionais.

De fato, a exclusão a que os negros eram submetidos é tão substancial que, em 1776, "Pombal revogaria as restrições aos descendentes de judeus, mouros e indígenas, mas, no tocante aos descendentes de africanos, as restrições só seriam rompidas no Brasil pela

Constituição de 1824, que pela primeira vez definiu os direitos inerentes à cidadania brasileira" (Mattos, 2004, p. 14).

Surya Barros (2016) demonstra, em seu trabalho sobre o negro nas legislações educacionais oitocentistas que, por volta de 1836, em muitas províncias do império brasileiro era expressamente proibido por lei a matrícula de pessoas escravizadas em escolas públicas. Não obstante, no decorrer do século XIX, por conta de sua capacidade autodidata, ou por terem seus estudos custeados por algum padrinho/benfeitor, egressos do cativeiro, por uma ou duas gerações, alcançaram a alfabetização e até mesmo se tornaram figuras reconhecidamente ilustres no campo do direito, da engenharia e da literatura, tais comơ Luiz Gama (1830-1882), André Rebouças (1838-1898) e Machado de Assis (1839-1908), apenas para citar alguns.[5]

Para uma perspectiva mais ampla, Christianni Morais (2016), em sua pesquisa com processos-crimes envolvendo escravos, forros e libertos, da Comarca de Rio das Mortes, datados de 1793-1850, encontrou, num total de 144 réus ou denunciantes, 54 que sabiam assinar o próprio nome. Por outra perspectiva, a da Micro História, ao afirmar que pela Constituição de 1824 não era proibido aos negros livres frequentar a escola pública gratuita, Cyntia Veiga (2016) faz um levantamento, por meio do cruzamento de relatórios dos Presidentes de Província de Minas Gerais e dos mapas populacionais de Santo Antônio da Casa Branca, para a década de 1835 a 1889, chegando à conclusão de que era significativo o número de alunos negros e mestiços matriculados nas escolas primárias.

A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA SOCIEDADE IMPERIAL

A partir da primeira Constituição do Brasil, outorgada por D. Pedro I em 1824, às mulheres permitia-se a presença em escolas primárias. Contudo, Marisa Lajolo e Regina Zilbeman (2019) nos mostram que, nas casas grandes dos engenhos e nos sobrados das grandes cidades, gerações de mulheres transmitiam umas às outras a prática da leitura. Assim, muito antes de lhes ser permitido frequentar as aulas, o hábito da leitura já era difundido entre o gênero feminino.

Havia um costume, advindo da influência cultural francesa, na elite lusitana e brasileira (ou pelo menos carioca) da leitura de romances, tanto que autores como Eça de Queiroz (1845-1900), Camilo Castelo Branco (1825-1890) – portugueses – José de Alencar (1829-1877),

[5] João José Reis (2003) afirma que, na Bahia do Século XIX, os "malês que sabiam ler e escrever o árabe, escravos ou libertos, passavam seus conhecimentos para os iniciantes", demonstrando que entre os africanos havia uma prática de educação não formal.

Casemiro de Abreu (1839-1860) e Machado de Assis (1839-1905) – brasileiros – se dedicavam à escrita de obras cujo público era predominantemente feminino.

Em todo caso, pela escassez de escolas femininas no império, as meninas tinham como possibilidade real frequentar apenas escolas públicas de primeiras letras, pois o ensino de nível secundário era facultado à iniciativa privada, em instituições assistenciais ou ordens religiosas (Cunha, 2010). Já quanto ao ensino superior, só na República é que os cursos de formação de professoras normalistas contaram com incentivos governamentais.

A educação feminina na Província do Pará foi marcada por iniciativas legislativas que, mesmo limitadas, contribuíram para ampliar o acesso das mulheres à instrução formal. Entre as principais normativas que regulamentaram a educação das meninas na província, destacam-se a Lei n. 97, de 28 de junho de 1841 e a Lei nº 203, de 27 de outubro de 1851.[6] Estas refletem o contexto social e político da época, no qual se buscava, ainda que de maneira restrita, integrar as mulheres ao sistema educacional.

A Lei n. 97, de 28 de junho de 1841, trouxe uma mudança significativa ao determinar que, a educação feminina não se restringiria às habilidades domésticas e morais, mas teria garantidas as mesmas disciplinas que os meninos. Dessa forma:

> Art. 2º. A Instrução Primária geral e gratuita para todos os Cidadãos [art. 179 § 3º da Const.] será ensinada em Escolas, e constará das duas seguintes Classes de estudos aplicados a ambos os sexos.
> Classe 1ª. Leitura e Escrita ou Caligrafia, Princípios de Aritmética com o perfeito conhecimento das quatro operações aritméticas em números inteiros, fracionados, complexos, e proporções; Gramática da Língua Nacional, e Elementos de Ortografia.
> Classe 2ª. Princípios de Moral Cristã e da Religião do Estado, Noções de Civilidade, Elementos Gerais de Geografia, Leitura da Constituição e da História do Brasil (Pará, 2011, p. 288).

Outrossim, conforme destaca Clarice Melo (2011), essa inclusão curricular sugere um esforço para proporcionar uma educação mais abrangente às mulheres. No entanto, apesar dessa aparente expansão, a educação feminina continuava a ser moldada por uma perspectiva de gênero que limitava suas possibilidades futuras de atuação profissional e intelectual. As disciplinas adicionais, ainda que relevantes, não alteravam o fato de que a formação das meninas era voltada para o cumprimento dos papéis tradicionais de esposas e mães.

Já a Lei nº 203, de 1851, representou um passo adicional na estruturação do ensino feminino na província. Essa legislação estabeleceu diretrizes mais claras para a criação de escolas destinadas exclusivamente às meninas, consolidando um sistema educacional que

[6] PARÁ, Histedbr. Documentos da história da educação paraense. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 286–332, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639969.

reconhecia a presença feminina na instrução. Estabelecia a possibilidade de expansão da oferta de educação feminina, pela criação de novas escolas voltadas para esse público, mas também previa o fechamento daquelas que não obtiverem um quantitativo mínimo de alunas. Assim, de acordo com o artigo 5º: "O Governo da Província poderá criar novas escolas para meninas, logo que para elas concorram de 20 a 80, ou haja excesso deste número. Serão extintas as escolas que não chegarem a frequência do mínimo designado, durante um ano; e as Professoras removidas para outras" (Pará, 2011, p. 297).

Embora as iniciativas legislativas tenham ampliado o acesso das mulheres à educação formal, a instrução feminina ainda apresentava diferenças significativas em relação à masculina. A ênfase em disciplinas como puericultura, boas maneiras e economia doméstica revela que, apesar do avanço na escolarização, a educação das meninas continuava a ser estruturada para prepará-las para o papel de esposas e mães. Essa distinção demonstra a resistência social à ideia de uma educação igualitária, reforçando a permanência de um modelo educacional diferenciado por gênero.

Outro ponto importante a ser considerado é a influência da Igreja Católica no processo de educação feminina. A educação ofertada nas instituições religiosas não apenas fornecia conhecimento acadêmico, mas também reforçava valores cristãos e princípios morais. O controle religioso sobre a educação das meninas garantiu que o ensino continuasse a enfatizar os papéis tradicionais de gênero, reforçando a visão da mulher como a principal responsável pelo lar e pela criação dos filhos.

Dessa forma, a educação das mulheres na Província do Pará continuava a ser orientada por uma perspectiva que, embora reconhecesse a importância da instrução, a restringia a um contexto de formação moral e doméstica.

Por conta da necessidade de preparar professores para as escolas de ensino primário e secundário, garantidas legalmente na legislação brasileira, começaram a surgir, em todo o país, cursos de normalistas que eram, na verdade, cursos superiores voltados para a pedagogia.

> As Escolas Normais começaram a aparecer no cenário sociocultural brasileiro a partir da terceira década do século XIX. Em 1835 em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo. Até então, uma das principais mazelas da educação era a existência de professores improvisados, com péssima formação e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando a ampliação da escolaridade elementar e, consequentemente, não havia uma proposta de qualificação do professor. (Martins, 2009, p. 4).

Na Província do Pará não foi diferente. Na Lei n. 33, de 30 de setembro de 1839, o artigo 1º discorre que: “Fica autorizado o Presidente da Província a instituir nessa cidade uma Escola Normal” (Pará, 2011, p.287). Essa determinação da Assembleia Legislativa não demorou muito a ser efetivada. O Liceu Paraense, fundado em 28 de junho de 1841, abrigou uma Escola Normal “que chegou em 1885 a se fundir com ele, por força evidentemente pela Lei Provincial de N.º 1.124 de 03 de dezembro do referido ano” (Chaquiam; Gaspar; Borges 2010, p. 8).

Como mencionado por Paulo Corrêa (2019), essa lei está inserida em um conjunto de documentos que visavam regulamentar a educação paraense, ainda que seu impacto na formação feminina tenha sido restrito. Um aspecto relevante dessa legislação foi a valorização da formação de professoras, garantindo que mulheres pudessem atuar na educação de outras meninas. Essa medida, ainda que limitada, representou um reconhecimento da capacidade feminina de transmitir conhecimento, fortalecendo um movimento que, posteriormente, levaria à maior participação das mulheres no magistério.

Portanto, mesmo com todas as dificuldades e empecilhos encontrados no trajeto escolar, ao adentrar o advento da República, a educação feminina no Pará tomará novos rumos, sendo majoritária a presença de professoras nos colégios, institutos e faculdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das conjunturas apresentadas, é possível constatar que a exploração colonial e a construção do império relegaram a último plano a educação de indivíduos indígenas, negros e femininos. Se, aos nativos, em meio à colonização portuguesa, a Companhia de Jesus, destinou alguma educação, mesmo que de carácter catequizante, contudo, não é o que vemos em relação aos africanos e seus descendentes, os quais só com muitos esforços e lutas conseguiram galgar espaço na escolarização imperial.

Por outro lado, em relação à educação das mulheres, o estudo da legislação paraense permite compreender melhor os desafios e as contradições do processo de inclusão feminina no ensino formal em meados do século XIX. Nesse sentido, apesar dos avanços legislativos, a educação feminina permaneceu condicionada a um ideal social que restringia suas possibilidades de emancipação intelectual e profissional. Entretanto, estas dificuldades foram superadas pelas mulheres com muita luta e dedicação, tendo as mesmas alcançado postos de educadoras em cursos de normalistas.

Esperamos ter contribuído para um melhor entendimento de como, ao longo da história da educação brasileira, marcada por políticas públicas de caráter excludente, a inclusão e o acesso à educação foram negados a determinados indivíduos, seja por omissão ou por intenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico sul nos séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.

BARBOZA, Marcos Ayres; TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de; FUTATA, Marli Delmonico de Araujo. A filosofia educacional do padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) na obra "Diálogo sobre a conversão do gentio" (1556). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 24, p. e024045, 2024.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.3, p. 591-605, jul./set., 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. A disciplina História da Educação nas reformas curriculares da Escola Normal no Pará. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-25, 2019.

CUNHA, Washington Dener dos Santos. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **Gênero**, Niterói, v. 11, p. 97-106, 2010.

DANELLI, Tauane. A influência do jesuíta José de Anchieta na formação do português brasileiro. 40 f. Monografia. Curso de Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, 2016.

DIAS, Mariza de Araújo. Os jesuítas e a escravidão africana no Brasil colonial: um estudo sobre os escritos de Antônio Vieira, André João Antonil e Jorge Benci (sécs. XVII e séc. XVIII). 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras**: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVII e XIX). Rio de Janeiro, RJ: Arquivo Nacional, 1995.

FREITAS, Natanielly de Paula; LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio. A educação brasileira: síntese dos principais acontecimentos que marcaram a educação no Brasil. **Revista Saberes Docentes.** Juína, MT, Brasil, v.2, jul./dez/, 2016.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005.

CHAQUIAM, Miguel; GASPAR, Elaine da Silva; BORGES, Gleydson Fernando Lima. História da Educação no Pará: do Liceu Paraense ao Paes de Carvalho. **VII EPAEM (Encontro Paraense de Educação Matemática / Cultura e Educação Matemática na Amazônia).** Belém, de 8 a 10 de setembro de 2010.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GUILLERMOU, Alain. **Santo Inácio de Loyola e a Companhia de Jesus**. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
LÉRY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
LUCKE, Megan; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2018.
MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR.** Campinas, SP, n. 35, p. 173- 182, set. 2009.
MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
MELO, Clarice Nascimento de. Sendas da escolarização feminina no Pará. **Revista HISTEDBR**, Unicamp, n. Especial, out, p. 83-102, 2011.
MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich de (Org.). **A história da educação de negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.
OLIVEIRA, Natália de Almeida. Jorge Benci e a escravidão: percepções de um jesuíta italiano em uma sociedade escravista. **Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh Rio de Janeiro**. p. 1-12, 2018.
PARÁ, Histedbr. Documentos da história da educação paraense. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 286–332, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639969.
PÁDUA, José Augusto. O amargo avanço do açúcar – no rastro da disseminação de uma única planta, transformaram-se sociedades, paisagens e culturas. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, ano 8, n. 94, p. 18-21, 2013.
PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 1990.
PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.
REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: A história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa**: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
SANTOS, Almir Grigório do. As cartas de José de Anchieta e a história das ideias linguísticas. **Verbum**, v. 10, n. 3, p. 25-41, dez., 2021.
SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
SCHWARTZ, Stuart B. Como se cria um país. A cana-de-açúcar reforçou o papel do Brasil na economia global e foi responsável pela invenção de uma nova sociedade. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 8, n. 94, p. 22-26, 2013.
SOUZA, Laura de Mello e. **Cláudio Manuel da Costa**: o letrado dividido. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
STADEN, Hans. **Duas Viagens ao Brasil**. Tradução de Henrique de Aragão. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1974.
WHITE, Hayden. Teoria literária e escrita da história. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 7, n.13, 1991. p.21-48.
VEIGA, Cynthia Greive. "Promiscuidade de cores e classes": tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich de (Org.). **A história da educação de negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.

O ENSINO DE HISTÓRIA, A COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO FURNAS DO DIONÍSIO E A LUTA ANTIRRACISTA

Thiago Corrêa Martins[1]

INTRODUÇÃO

Para compreender o ensino de história a partir da luta antirracista e das relações étnico-raciais no Brasil, precisamos voltar ao final dos anos 1990 e, mais especificamente, ao início do século XXI. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, a Lei nº 10.639/2003 e as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana" de 2004, contribuíram para aprofundar a discussão sobre a valorização, reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial na educação.

Segundo Ribeiro (2019), essa discussão recente é resultado de movimentos sociais negros muito anteriores a ela, e que lutaram pela correção das desigualdades históricas – luta que ainda se reflete na qualidade da educação no início do século XXI. A autora afirma que a luta ainda continua, uma luta por mudanças nas formações acadêmicas para que sejam mais voltadas ao ensino das relações étnico-raciais, por uma educação inclusiva e de qualidade. Trata-se de uma educação que dê oportunidades aos grupos negros que conseguiram, não sem luta, modificar os rumos de suas histórias e de seus povos. Nesse sentido, é fundamental um ensino de História contextualizado que, como asseveram Meinerz e Silva (2023, p. 100), reconheça "a sua importância estratégica na consolidação de lugares e de territórios como referência temporal e espacial de lutas por dignidade e justiça da população negra".

O texto discute, no primeiro tópico, a relação entre o ensino de história e as comunidades quilombolas, além da luta antirracista a partir dessa concepção. Esclarecemos que essa

[1] Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mestrando em Ensino de História pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, professor de História da Rede Municipal de Ensino em Campo Grande/MS.

discussão integra uma pesquisa em andamento, ainda em fase inicial. O segundo tópico trata da comunidade remanescente do quilombo Furnas do Dionísio, situada no município de Jaraguari, em Mato Grosso do Sul. Buscamos entender um pouco da comunidade e sua relação com o ensino de história local e como isso pode ajudar na luta antirracista.

AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS, ENSINO DE HISTÓRIA E A LUTA ANTIRRACISTA

Na atualidade, pensar uma comunidade remanescente quilombola, relacionando-a tanto ao ensino de história e das culturas afro-brasileira e africana quanto à luta antirracista, implica considerar a educação para as relações étnico-raciais no Brasil e, principalmente, a necessidade de uma educação efetivamente antirracista. Ribeiro (2019, p. 6) assinala que, no Brasil, "há a ideia de que a escravidão [...] foi mais branda do que em outros lugares, o que nos impede de entender como o sistema escravocrata ainda impacta a forma como a sociedade se organiza". Portanto, para entender em que momento a temática da igualdade racial passou a ser estudada no Brasil, como força de lei, é preciso voltar aos anos 1990 e pensar os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) como o início de um processo institucional para a luta antirracista, através das demandas políticas e sociais.

O "mito da democracia racial" historicamente encontrou fundamentos em pensadores do século XIX como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre. Como bem pontua Munanga (1999), tais autores buscavam maneiras de discutir a mestiçagem no Brasil pós-abolição e como essa pluralidade racial seria danosa para a identidade nacional.

Entender a multiplicidade cultural do Brasil é compreender as lutas históricas dos movimentos negros contra o racismo estrutural e institucional e como esse pacto da branquitude, tão bem-conceituado por Cida Bento (2022), permanece arraigado em nossa sociedade. A autora afirma que "descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas". E Munanga (1999) vai além ao afirmar que o princípio segundo o qual todos são iguais perante a lei converteu-se em repressão a negros, indígenas e mestiços. Ou seja, no período pós-abolição, nunca houve, de fato, uma democracia racial, como se tudo estivesse já resolvido. O que se construiu, a partir de então, foi resultado da luta de movimentos que buscaram reparação e conscientização histórica, somando-

se a formação das inúmeras comunidades remanescentes de quilombolas em nosso território. Abreu e Mattos (2008, p. 8) pontuam que podemos "pensar a cultura como processo, e as identidades coletivas como construções culturais, por isso históricas e relacionais. Nesse modelo, as identidades culturais são literalmente construídas no processo histórico".

A Lei nº 10.639/2003, como afirmam Abreu e Mattos (2008), diferentemente dos PCNs, não buscava somente a pluralidade cultural, mas visava ações afirmativas e políticas de reparação para a população negra. As questões que historiadores e pesquisadores vêm discutindo sobre o período pós-abolição – em um primeiro momento, discutindo a miscigenação racial e, mais recentemente, as condições das desigualdades raciais no Brasil – são revisitadas, a partir de então, através de políticas educacionais.

O ensino de história, a partir da lei de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, trouxe importantes mudanças pedagógicas para o entendimento de grupos sociais excluídos da história "oficial" e grandes contribuições para a luta antirracista no Brasil. Compreender a questão negra no Brasil significa ir além das ideias de autores do período pós-abolição que discutiram a miscigenação racial com base em ideias e concepções de superioridade e inferioridade racial, conforme aponta Munanga (1999). Segundo Abreu, Mattos e Grinberg (2019, p. 23), é necessário compreender a exclusão social e problematizar a 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". É necessário, ainda, olhar para as comunidades quilombolas como locais que, conforme apontam as autoras, expressam:

> a força das famílias e parentes dos libertos, das suas redes de solidariedade na vizinhança dos morros, nas sociedades dançantes e nos sindicatos do porto, ou da valiosa riqueza cultural que traziam dos velhos vales do café, capaz de transformar definitivamente a cultura carioca no século XX a partir da criação de patrimônios culturais nacionais, como o jongo e o samba carioca. (Abreu, Mattos e Grinberg. 2019, p. 24)

A partir da história oral e do direito à memória, percebemos que o ensino de história tem um rico conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Ao nos depararmos com o pensamento de Santos (2023), percebemos que tanto a história narrada quanto a história oral de povos ancestrais carregam palavras de sabedoria, buscando, nas memórias, a força das confluências. Sua obra não se define como decolonial, mas sim como contracolonial, conforme o próprio autor.

Segundo Abreu, Mattos e Grinberg (2019, p. 30), quando ouvimos representantes de comunidades quilombolas relatarem suas experiências, raízes e vivências, constatamos que "os

saberes comunitários surpreendem e deixam escancaradas as lacunas dos conteúdos eruditos e livrescos; os sentidos da história e da história pública se ampliam e passam a ser percebidos na própria experiência da conversa ou da visita". As autoras acrescentam que "todos crescem com esses diálogos e essas conversas", de onde vem a força da memória e da importância de se entender o termo 'remanescente' quando se discute sobre comunidades quilombolas.

Concordamos com Pereira e Roza (2012, p. 97), quando afirmam que

> O recurso à palavra falada põe em cena o agente histórico, todo ele considerado sujeito de ação e de capacidade de fala e de elaboração de narrativas. Esta questão traz à baila o tema da agência histórica, muito relevante quando o assunto diz respeito a sujeitos e grupos sociais silenciados, invisibilizados ou estereotipados historicamente.

Os autores apontam que as rodas de conversas são importantes práticas educacionais para se trabalhar o ensino de história através da memória e da história oral, "ao fazer recair a centralidade do ato educativo sobre a palavra falada e ouvida" (Pereira e Roza, 2012, p. 97). Importante salientar como essas aproximações entre as comunidades e os que escutam suas memórias, contribuem para a criação de vínculos e aproximam os envolvidos. Abreu, Mattos e Grinberg (2019) discorrem sobre isso afirmando que "criavam empatias e solidariedades entre todos, desmontavam visões preconcebidas e questionavam estereótipos". Santos (2023, p. 30), enquanto pertencente a uma comunidade quilombola, aponta que o "nosso movimento é o movimento da transfluência. Transfluindo somos começo, meio e começo. Porque a gente transflui, conflui e transflui. Conflui, transflui e conflui".

Entender a multiplicidade cultural dos povos africanos e a maneira como cada comunidade quilombola dialoga com essa pluralidade implica considerar o ato falado, as demonstrações da cultura e sua relevância histórica para a nossa sociedade. Pereira e Roza (2012, p. 104-105) ressaltam: "Mas não é possível ignorar que o estudo da cultura e da história afro-brasileiras mobiliza o real-presente, convocando reflexões que vão da história à memória em regime de tensão e interesse postos no presente". Santos (2023), a partir de seus saberes quilombolas, diferencia arte de cultura, o natural do artificial. Ao abordar as Cantigas do Congado, o autor afirma que elas não têm patente; todos cantam e a música é de todos que aprendem a cantá-la. Ele pontua também que o teatro consiste em fazer as coisas como brincadeira, enquanto, na comunidade, a brincadeira significa fazer as coisas de fato. Segundo Santos (2023), quando "a gente brinca de fazer o Reisado, a gente faz o Reisado".

A partir dos autores mencionados, é possível a compreensão das mudanças no ensino de história no Brasil a partir da Lei nº 10.639/2003. Os movimentos e tensões sociais de grupos negros contribuíram para a criação de demandas pelo estudo das histórias dos povos afro-

brasileiros e das relações étnico-raciais, pautando a luta contra o racismo na contemporaneidade. As comunidades quilombolas, com suas lutas próprias pela demarcação de terras e a legalização fundiária, participaram desse processo de positivação das discussões da questão racial. Costa e Diacópulos (2022, p. 64) complementam que o "foco no ensino de História das organizações negras pode contribuir para o reconhecimento de suas manifestações culturais e experiências". Por fim, Bento (2022) afirma que a branquitude, em sua essência, compõe traços velados, silenciados e não marcados e que a luta antirracista se faz necessária justamente para demarcar espaços ocupados por grupos brancos que, conforme observa a autora a partir das ideias de Edith Piza (2000), são os grupos que possuem "acesso a uma série de vantagens sociais, econômicas e de status".

ENSINAR HISTÓRIA ATRAVÉS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA FURNAS DO DIONÍSIO

A história de Furnas do Dionísio – que se localiza a 40 km da capital de Mato Grosso do Sul e pertence à jurisdição do município de Jaraguari – é ligada ao trabalho antropológico das pesquisadoras Maria de Lourdes Bandeira e Triana de Veneza Sodré e Dantas (Barros, 2011). O processo de ocupação da região começou ao final do século XIX. É importante entender a comunidade de remanescentes quilombolas na atualidade e buscar as raízes deste processo de ocupação, o qual Cerri (2011, p. 12) assinala "como sendo uma reparação para os cidadãos prejudicados pela escravidão e pelo racismo, de modo que seus descendentes possam recuperar o patamar educacional, econômico e social que poderiam ter tido se não tivessem aquelas restrições".

Todos os movimentos sociais negros que vieram antes da Constituição de 1988 foram importantes para que o Dispositivo Constitucional Provisório – artigo 68, inserido nesta constituição, apresentasse a normatização: "determinando o reconhecimento da propriedade da terra ocupada pelos remanescentes das comunidades dos quilombos" (Barros, 2011, p. 278).

No Mato Grosso do Sul[2], temos 22 comunidades remanescentes quilombolas que são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (Costa e Diacópulos, 2022) e 13 comunidades quilombolas em processo de regularização fundiária, inclusive Furnas do Dionísio. Contudo,

[2] https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/acompanhamentoprocessos.pdf.

percebemos que o ensino de história, voltado a essas comunidades de remanescentes de quilombos, ainda é pouco explorado, estudado e pesquisado nas escolas do estado.

Causa estranhamento o apontamento de Costa e Diacópulos (2022) de que o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHG/MS) afirma que no estado não há indícios ou registros que provem a existência de quilombos ou mesmo de comunidades remanescentes. Isso nos leva a compreender a análise de Meinerz e Silva (2023, p. 93), ao afirmar que "percebe-se, especialmente na área executiva dos poderes locais, as fragilidades no oferecimento de apoio das diferentes instituições, revelando o que se conceitua como racismo institucional".

Entender o ensino de história, através dos movimentos negros, é impedir a invisibilidade histórica de um grupo racial que constitui a maioria da população brasileira e que, conforme Edith Piza (*apud* Bento, 2022), tem "ainda uma grande lacuna no discurso dos brancos referente à comunidade negra. Algo como 'não vê, não sabe, não conhece, não convive'. Em termos cognitivos, há um embotamento na capacidade de apreender e aprender com o outro". Pereira e Roza (2012, p. 92) afirmam que estamos diante, certamente, "de uma reescrita da história e dos usos e leituras do passado possibilitadas pela produção dessa área, em especial por meio do ensino de história, forçada pela agenda antirracista". Novamente reforçamos que ainda temos um modelo de história única, sendo contada a partir do período pós-abolição, sem dar voz e vez às famílias e parentes libertos que se espalharam pelo nosso país e constituíram comunidades remanescentes quilombolas e que representam um rico patrimônio cultural imaterial que precisa e pode dialogar com a sociedade local, sobretudo, contribuindo para um melhor entendimento do ensino de história, como bem pontuam Abreu, Mattos e Grinberg (2019, p. 31)

Ainda no que se refere ao processo de reescrita da história pelos povos que foram escravizados no Brasil, Santos (2023) discute o processo de denominação e como isso é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta. O autor afirma que o Brasil se tornou um país euro cristão monoteísta e apresenta três traços (não únicos) que podemos destacar: é colonialista, humanista e cosmofóbico. Tais traços se interpenetram e são interdependentes. Junto com outros elementos, eles formam o cimento civilizacional do Brasil, segundo Santos (2023).

O colonialismo, para ele, é uma prática que perdura até hoje. A colonização, como o adestramento, pode ser violenta ou sutil: "há adestradores que castigam e adestradores que dão comida para viciar, mas todos são adestradores. E todo adestramento tem a mesma finalidade: fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação e satisfação" (Santos, 2023, p. 12). E é humanista na medida em que a cidade é um território artificializado, humanizado. O autor

afirma que a cidade "é um território arquitetado exclusivamente para os humanos. Os humanos excluíram todas as possibilidades de outras vidas na cidade. Qualquer outra vida que tenta existir na cidade é destruída. Se existe, é graças à força do orgânico, não porque os humanos queiram" (Santos, 2023, p. 18). E, consequentemente, o autor diz que os humanos não se sentem como entes do ser animal. Essa desconexão é um efeito da cosmofobia que se resume no medo da natureza. Pensar um ensino de história a partir da região de Furnas do Dionísio e do território da comunidade quilombola seria efetivar o processo contracolonial tão rico para Santos (2023). Ele diz que:

> Se você foi colonizado e isso te incomoda, você vai precisar lutar para se descolonizar e descolonizar os seus. Isso é a função da decolonialidade. Eu sou quilombola, eu não fui colonizado. Porque, se eu tivesse sido colonizado, eu seria um negro incluído na sociedade brasileira. Então, no meu caso, eu tenho que contracolonizar – contrariar o colonialismo. […] O colonialismo está aí vivente, cada vez mais sofisticado (Santos *apud* Abud, 2023).

Por fim, no que se refere ao ensino em Furnas do Dionísio, é importante frisar a existência de duas escolas públicas na região: o Colégio Municipal Dionísio Vieira, fundado em 1984, que oferece ensino básico e a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, fundada em 1996 e que atende estudantes do ensino fundamental e médio em período integral, conforme Baldo (2021, p. 40). Uma matéria jornalística[3] divulgada em 2019 informou que vários jovens da comunidade se deslocavam até Campo Grande, capital do estado, para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com o objetivo de cursar Pedagogia e, posteriormente, contribuir para a educação nas escolas locais. Segundo a reportagem, a maioria dos professores lotados nas escolas da comunidade de Furnas do Dionísio são da cidade de Jaraguari/MS. O que dialoga com Meinerz e Silva (2023, p. 98), ao afirmarem que tais "movimentos contribuem para a afirmação da identidade étnica das comunidades, que começam a se compreender como um corpo coletivo diante dos cenários desafiadores que se apresentam nas disputas".

Meinerz e Silva (2023, p. 100) ainda complementam que as "comunidades quilombolas começam a perceber a importância do acesso ao ensino formal e à escolarização entre os membros das comunidades". Ribeiro (2019) esclarece que o racismo estrutural colabora para que a população negra tenha menos acesso à educação de qualidade. Como a autora alude, somos um país com 56% de negros e a maioria dos espaços de poder é dominada pela branquitude. E isso tem relação direta com o acesso à educação. Segundo Ribeiro (2019), precisamos apoiar a educação pública e lutar por uma educação de qualidade.

[3] Matéria publicada em 03/11/2019. Grupo de quilombo faz Enem para cuidar da escola da comunidade - Cidades - Campo Grande News

Entender o ensino de história a partir da comunidade quilombola de Furnas de Dionísio, é entender a relação dessa comunidade com a sua cultura afro-brasileira e como eles se apropriaram da região, buscando maneiras de subsistência. Abreu, Mattos e Grinberg (2019, p. 33-34) destacam que os detentores dos patrimônios "são sujeitos políticos, protagonistas da história do Brasil, guardiões de memórias e narradores de histórias pouco divulgadas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impossível não terminar esse texto, refletindo que a sociedade brasileira é constituída a partir de um racismo estrutural e que as instituições reforçam essa condição. Pensar uma comunidade remanescente quilombola é buscar compreender desde o acesso à terra, juntamente com a pluralidade cultural e sua relação com as heranças históricas ancestrais. As leis que surgiram no início do século XXI, principalmente a Lei nº 10.639/2003, trouxeram luz para o estudo das relações étnico-raciais, como bem assinala Meinerz e Silva (2023, p.106): "Os objetivos das Diretrizes exemplificam a busca de assegurar o estudo das histórias e culturas próprias das comunidades, suas epistemologias e ontologias".

A comunidade remanescente de quilombo Furnas do Dionísio é um exemplo da luta dos movimentos negros do século passado, resultando em comunidades que, atualmente, preservam sua herança ancestral e conseguiram acesso à terra, a partir da reforma agrária, o que ainda precisa ser mais discutido no Brasil. Aos poucos, o turismo recente que se organiza em Furnas do Dionísio, através de projetos ou por iniciativas individuais de moradores locais, pode ser o melhor caminho para fazer a sociedade entender, respeitar e valorizar os quilombos brasileiros. Abreu, Mattos e Grinberg (2019, p. 32) acrescentam: se os patrimônios culturais do Brasil de "pedra e cal", como as cidades históricas e as construções barrocas, "demandam preservação e valorização, as expressões imateriais das culturas negras e principalmente seus detentores precisam ser percebidos, ouvidos, respeitados e visitados".

Reforçamos que a presente pesquisa se encontra em fase inicial, tendo por objetivo trabalhar trilhas históricas pela região de Furnas do Dionísio para que, além da contemplação das belezas naturais da região, os visitantes, quer sejam da comunidade acadêmica ou não, possam compreender a importância histórica de uma comunidade remanescente de quilombo a partir da conscientização vinda de uma luta antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**. v. 8, nº 15, p. 17-38, 2019.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008.

ABUD, Marcelo. O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial? Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contracolonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/.

BALDO, Ana Cláudia Sacch. Identidade étnica e territorialidade: análise espaço-temporal do território quilombola Furnas do Dionísio – Jaraguari/MS. 2021. 83 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

BARROS, Luiz Eduardo. O processo histórico dos quilombos e o caso de Furnas de Dionísio. **Revista Ideas**. v. 5, n° 1, p.274-291, 2011.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CERRI, Luís Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. **Antíteses,** vol. 2, n. 3, p.131-152. 2009.

COSTA, Manuela Areias. DIACÓPULOS, J. O Quilombo da Tia Eva na *Web*: Ensino de História e Educação Antirracista. **Revista História Hoje,** v. 11, p. 54-80, 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz; SILVA, Paulo Sérgio da. Educação Escolar Quilombola e Ensino de História nos caminhos abertos pela Lei 10.639/03. **Revista História Hoje**. v. 12, nº 25, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Autêntica Editora, 2019

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**. v. 1, n°1, p.89-110, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

LITERATURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA

Eliana Dias Ferreira Oliveira[1]

INTRODUÇÃO

O ensino de História depara-se, nos últimos decênios, com uma sensível questão de cunho ético e político: a promoção de uma educação antirracista comprometida com a memória, com a dignidade humana, com a reparação histórica e com a justiça social. Essa responsabilidade social intensifica-se após a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece, em seu § 2º, que "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 e de Literatura e História Brasileiras". Posteriormente, essa lei foi modificada pela Lei nº 11.645/2008 que amplia a obrigatoriedade da abordagem das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar.

Dessa forma, tais legislações tornam obrigatória a inclusão da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, exigindo das instituições educativas uma reorientação conceitual, pedagógica e formativa em direção ao compromisso com a diversidade étnica e cultural brasileira. Considerando esse contexto, a literatura, com ênfase na produção de autoria negra e em narrativas cujas personagens transitam por situações de conflito social e racial, desigualdade histórica e resistência comunitária, emerge como estratégia potente no ensino de História. No entanto, impõe-se uma questão fundamental: estaria a literatura sendo mobilizada apenas como recurso ilustrativo de conteúdos previamente definidos ou ela pode constituir-se como instância formativa capaz de mediar a elaboração da consciência histórica pelos estudantes?

[1] Doutoranda em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História ProfHistória/UFS. Professora do Ensino Básico da Rede Estadual de Sergipe. Bolsista Capes. Orientação: Profa. Dra. Janaina Cardoso de Mello (UFS).

Este artigo parte da tese de que a literatura, especialmente a de autoria negra, não atua como mera ilustração temática, mas como mediação formativa no processo de construção da consciência histórica, na medida em que mobiliza experiências do tempo, produz sentidos sobre o passado e tensiona narrativas hegemônicas. Ao problematizar relações de poder e permanências estruturais do racismo, tais obras possibilitam compreender continuidades e rupturas na trajetória dos povos negros no Brasil, fortalecendo práticas pedagógicas que articulam passado e presente de modo crítico.

No ensino de História, as obras literárias têm significativo destaque, pois produzem no aluno-leitor a experiência simbólica das vivências humanas das personagens, carregadas de sentidos sobre o mundo. Ao apresentar representações plurais e múltiplas dimensões simbólicas, emocionais e políticas de sujeitos históricos, a literatura amplia o campo interpretativo e reconfigura a forma como determinados grupos, historicamente postos à margem, passam a ser compreendidos no interior da narrativa histórica escolar.

Este estudo sustenta que a literatura negra, quando integrada ao ensino de História, deve ser compreendida não somente como estratégia didática, mas também como produção narrativa capaz de reconfigurar modos de interpretar o passado e de ampliar os processos de formação da consciência histórica no espaço escolar. O artigo, portanto, analisa como a narrativa literária pode recontextualizar o ensino de História que, para além de suporte didático, pode agir como instância formadora da consciência histórica, promovendo leituras críticas do passado e estabelecendo conexões vivas com o presente.

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da literatura na formação da consciência histórica e no ensino de História antirracista, compreendendo como a obra literária pode ampliar perspectivas formativas de maneira humanizada e tensionar narrativas hegemônicas que se perpetuam por séculos. Para alcançar esse escopo, o trabalho busca valorizar memórias e vozes silenciadas pela historiografia tradicional, ressaltando experiências que, historicamente, foram subalternizadas e estigmatizadas nos processos de produção do conhecimento histórico. Além disso, discute-se a relevância de autoras negras e autores negros, a exemplo de Conceição Evaristo e Itamar Vieira Júnior, para a educação histórica, considerando a potência crítica, estética e política de suas obras.

Por fim, procura-se relacionar literatura, identidade e resistência no âmbito de uma educação antirracista, evidenciando como a leitura literária crítica pode fortalecer práticas educativas comprometidas com justiça social, pluralidade e reconhecimento, elementos basilares para um ensino de História comprometido com a luta contra o racismo.

HISTÓRIA, LITERATURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A consciência histórica, segundo Jörn Rüsen (2001), é a habilidade humana de conferir sentido ao tempo, articulando passado, presente e futuro com base em narrativas que orientam a ação. Para o autor, essa consciência constitui base para a construção da identidade e possibilita que os sujeitos compreendam seu papel em processos históricos mais amplos, elaborando, a partir disso, expectativas sobre o futuro. O autor aborda quatro tipos de consciência histórica: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética; e explica que elas variam de acordo com a forma pela qual os sujeitos interpretam o passado e atribuem sentido às experiências temporais. Pode-se argumentar que, no âmbito de um ensino de História comprometido com a educação antirracista, as formas crítica e genética oferecem maiores possibilidades de problematização, pois, nessas modulações, questionam-se hierarquias e analisam-se conflitos, reconhecendo as continuidades do racismo como problema histórico ainda presente na sociedade.

É nesse ponto que o autor destaca que a consciência histórica mobiliza as lembranças e as interpretações intencionais que vinculam passado, presente e futuro. Rüsen (2001, p. 63) afirma:

> A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. A mera substância da memória é o passado na memória ainda não é constitutiva da consciência histórica.

Ao destacar o papel da narrativa, Rüsen (2001) evidencia que a compreensão histórica não consiste em um simples retorno ao passado, mas em uma operação interpretativa que confere sentido ao tempo vivido, articulando diferentes temporalidades e permitindo que os sujeitos se reconheçam em processos históricos mais amplos. A história, nessa perspectiva, configura-se como forma de orientação no tempo, na qual passado, presente e futuro são relacionados de maneira significativa para a vida prática.

Nesse sentido, a leitura literária pode ser compreendida como prática interpretativa que relaciona o universo narrativo da obra às condições históricas e sociais do próprio leitor. Ao estabelecer essa relação, o sujeito identifica contextos representados no texto e produz sentidos que conectam o passado narrado às questões contemporâneas que estruturam o tecido social. A literatura, portanto, não se limita à representação simbólica de experiências, ela participa da

elaboração de significados históricos que repercutem na forma como o leitor compreende sua inserção no mundo.

Esse movimento interpretativo, que aproxima passado narrado e presente vivido, amplia a capacidade crítica e favorece a formação de uma consciência histórica atenta às disputas de memória, possibilitando perceber continuidades e rupturas que marcam experiências humanas historicamente vilipendiadas. Assim, a literatura consolida-se como instrumento ético e epistêmico no ensino de História, especialmente no âmbito da educação antirracista, ao contribuir para processos de reconhecimento e reposicionamento dos sujeitos diante das narrativas que disputam legitimidade histórica.

Nesse contexto, a literatura extrapola a função de ilustração pedagógica e passa a configurar-se como espaço de produção de memória social, no qual experiências silenciadas ganham forma narrativa e disputam legitimidade histórica. Quando incorporada à escola, ela além de ampliar repertórios culturais, também interfere na maneira como o passado é compreendido, selecionado e hierarquizado no interior da cultura escolar. A consciência histórica, nesse sentido, não se constitui meramente pela mediação dos manuais ou pela linearidade cronológica, mas pela tensão entre narrativas concorrentes que oferecem diferentes sentidos para a experiência coletiva. A presença da literatura negra nesse cenário desloca o centro interpretativo tradicional e introduz outras temporalidades e outras memórias. Assim, a escola transforma-se em espaço de disputa simbólica, onde o ensino de História pode tanto reiterar versões estabilizadas quanto favorecer processos de reinterpretação crítica do passado, ampliando o campo de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos que nele se formam.

Sandra Pesavento (2000) defende que a literatura constitui uma forma de conhecimento histórico e simbólico do mundo. Para ela, longe de representar apenas ficção, a narrativa literária registra sensibilidades, tensões sociais, imaginários e experiências que os documentos oficiais, com frequência, silenciam. Assim, a literatura possibilita adentrar dimensões da experiência histórica que nem sempre se encontram plenamente registradas na documentação oficial, tornando visíveis conflitos, desejos, sonhos e resistências. A autora afirma:

> Dando voz ao passado, história e literatura proporcionam a erupção do ontem no hoje. Esta reapresentação daquilo que "já foi" é que permite a leitura do passado pelo presente como um "ter sido", ao mesmo tempo figurando como o passado e sendo dele distinto. [...] Para o historiador, a literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ler nela é a representação que ela comporta. Ou seja, a leitura da literatura pela história não se faz de maneira literal, e o que nela se resgata é a representação do mundo que comporta a forma narrativa. Aliás, pode-se argumentar que, segundo estas posturas, a história também não é passível de uma leitura literal, sendo ela também uma representação do real e comportando, pois, a atribuição de um sentido. (Pesavento, 2000, p. 11)

Ao afirmar que a literatura participa da construção simbólica do real e da elaboração das identidades coletivas, Pesavento (2000) oferece elementos para compreender sua relevância no campo historiográfico. Quando somada ao ensino de História, a literatura amplia o campo de análise, permitindo que estudantes confrontem versões hegemônicas do passado e reconheçam sujeitos que historicamente foram impedidos de narrar sua própria história. Esse momento pode permitir que os estudantes percebam aproximações com a história de seus familiares e de suas comunidades, reconhecendo-se como sujeitos históricos.

No âmbito do ensino de História, o professor é convocado a assumir uma postura intelectual atenta e questionadora, examinando continuamente a relevância de suas práticas pedagógicas. Ao integrar a literatura, sobretudo, a produzida por autores negros, promove-se o acesso a perspectivas históricas plurais, favorecendo processos formativos que enfrentam desigualdades e possibilitam o desenvolvimento de uma consciência histórica em perspectiva antirracista.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS

A educação antirracista, no contexto brasileiro, exige compreender que identidade negra, cultura e escola constituem processos históricos em permanente construção. Nilma Lino Gomes (2003) afirma que, ao articular educação, cultura e identidade negra, tratamos de "processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais" (Gomes, 2003, p. 171). Ao situar a identidade no campo da historicidade, a autora desloca o debate da essência para a produção social das diferenças, indicando que a escola participa ativamente dessa dinâmica.

Nesse sentido, Gomes (2003, p. 173) destaca que "a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra". Essa interferência não é neutra; o olhar lançado sobre o negro e sua cultura pode valorizar identidades ou estigmatizá-las. Ao reconhecer essa ambivalência, a autora explicita que o currículo e a formação docente integram o campo das disputas simbólicas. A educação antirracista, portanto, não se limita à inclusão de conteúdos, mas implica revisão das representações históricas que estruturam o cotidiano escolar.

A autora também ressalta que "a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo" (Gomes, 2003, p. 172). Essa compreensão amplia o horizonte do ensino de História ao evidenciar que as

diferenças são variáveis, pois, resultam de processos históricos complexos. Assim, a escola pode ser aquela que reforça hierarquias ou aquela que contribui para sua problematização, dependendo das escolhas pedagógicas e epistemológicas assumidas.

Essa dimensão política da prática docente é explicitada por Petronilha Gonçalves e Silva, em entrevista na qual reflete sobre os vinte anos da Lei 10.639/2003. Para ela, os desdobramentos da legislação dependem do "comprometimento político e do projeto de nação do professor, no caso de história" (Silva *apud* Meinerz, 2023, p. 224). Tal afirmação traz a discussão para o campo da responsabilidade intelectual. Se o docente mantém adesão a projetos coloniais historicamente consolidados, tende a resistir à implementação da Lei; se assume um projeto de sociedade fundado no reconhecimento das especificidades culturais, compromete-se com sua efetivação.

Ao narrar o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares no âmbito do Conselho Nacional de Educação, Petronilha esclarece que cabe ao CNE interpretar as leis educacionais "de forma que o que está previsto na Lei possa ser executado pelos sistemas de ensino, pelas escolas" (Silva *apud* Meinerz, 2023, p. 228). Essa explicitação revela que a Educação das Relações Étnico-Raciais não emerge como medida pontual, mas como projeto estruturante que articula legislação, diretrizes e prática pedagógica. As reflexões de Nilma Lino Gomes (2003) e Petronilha Gonçalves e Silva (*apud* Meinerz, 2023) permitem compreender que a educação antirracista envolve disputa por sentidos do passado e por projetos de nação. Nesse contexto, a escola assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as desigualdades históricas e, articulada à literatura negra, pode contribuir para a constituição de uma consciência histórica comprometida com a transformação social.

Após a análise da dimensão pedagógica e política da educação antirracista, torna-se necessário aprofundar os fundamentos conceituais que sustentam essa urgência. A reflexão de Kabengele Munanga (2004) permite compreender as bases ideológicas que estruturaram a hierarquização racial e a deslegitimação histórica de saberes negros no Brasil. Ao discutir a construção histórica da ideia de raça, o autor demonstra que a chamada "raciologia" não possuía fundamento científico consistente. Conforme afirma, "apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana" (Munanga, 2004, p. 5).

A partir dessa afirmação, evidencia-se que o racismo não se sustenta em bases biológicas, mas em construções ideológicas produzidas para legitimar relações de poder. A

classificação racial teve papel de mecanismo de organização hierárquica da sociedade, associando características físicas a valores morais, intelectuais e, no campo do conhecimento, contribuiu para a deslegitimação de matrizes culturais africanas e afro-brasileiras. Ao transformar construções sociais em supostas verdades naturais, consolidou-se um modelo de conhecimento que privilegiou determinadas narrativas e excluiu outras do espaço de reconhecimento institucional.

Ao incorporar a reflexão de Munanga (2004) ao campo do ensino de História, evidencia-se que a educação antirracista implica questionar os próprios critérios de legitimação do conhecimento histórico. O racismo, historicamente, hierarquizou sujeitos e culturas, definindo quais narrativas poderiam ocupar o estatuto de história. Nesse cenário, a literatura produzida por autores negros constitui espaço de elaboração de experiências históricas e de reconfiguração identitária, abrindo caminho para a análise da obra literária como território de formação da consciência histórica.

LITERATURA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

A escritora Conceição Evaristo propõe o conceito de "escrevivência" como uma política da palavra que emerge das experiências vividas. Em suas obras, memórias individuais e coletivas entrelaçam-se à denúncia das estruturas patriarcais e racistas, configurando uma escrita que articula estética e posicionamento político. A escrevivência torna-se, assim, gesto literário e ato de resistência, ao resgatar protagonismos, reivindicar espaços e confrontar desigualdades historicamente naturalizadas.

Em entrevista ao portal Geledés, Evaristo afirma que "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa grande, e sim para acordá-los de seus sonos injustos" (Evaristo, 2017). A declaração evidencia que sua produção literária opera como denúncia das hierarquias raciais e como convocação ética à transformação social. Ao reconstruir experiências silenciadas, a escrevivência reconfigura narrativas históricas e contribui para a formação de uma consciência histórica crítica, ao reinscrever sujeitos negros como agentes de sua própria memória.

Para o ensino de História, a escrita de Conceição Evaristo oferece elementos para discutir violências, resistências, afetos, ancestralidade e a permanência do racismo na vida cotidiana. Ao mobilizar memória e experiência como matéria literária, sua obra provoca as versões oficiais do passado e amplia as possibilidades de interpretação histórica no espaço

escolar, configurando-se como fonte potente para a elaboração de leituras críticas do processo histórico brasileiro.

Já o escritor Itamar Vieira Júnior, especialmente no romance *Torto Arado* (2019), constrói narrativas que articulam território, espiritualidade, desigualdade fundiária e resistência. Suas personagens — mulheres negras, trabalhadores rurais e lideranças comunitárias — enfrentam injustiças históricas que não pertencem apenas ao passado, mas se inscrevem em permanências estruturais do racismo e da exclusão social. Ao mobilizar memória ancestral e experiência coletiva, sua obra aproxima literatura e história como campos de elaboração simbólica da vida social.

Em entrevista ao portal Ancestralidades, o autor afirma:

> A literatura tem função importante também, mas as pessoas não se dão conta disso: é sobre recontar uma história que nos foi negada de inúmeras maneiras. Durante muito tempo, ela foi e continua a ser contada pelos vencedores. Acontece que muita coisa foi apagada e a literatura pode nos restituir isso: ela reflete sobre o nosso tempo e a nossa sociedade. (Vieira Júnior, 2020).

A declaração explicita a compreensão da literatura como espaço de restituição histórica, no qual memórias apagadas são reinscritas e disputas narrativas se tornam visíveis. Nesse sentido, a escrita de Vieira Júnior (2020) tensiona versões oficiais do passado e evidencia que a ficção pode operar como forma de crítica histórica, ao recolocar no centro da narrativa sujeitos tradicionalmente marginalizados.

Assim, ao articular ancestralidade, território e dignidade, sua narrativa contribui para a formação de uma consciência histórica sensível às desigualdades estruturais e às experiências de resistência que compõem a história brasileira. A literatura deixa de ser mero reflexo da realidade para atuar como instância de produção de sentido histórico, ampliando as possibilidades de leitura crítica do presente no interior do ensino de História.

DISPUTAS DE MEMÓRIA, NARRATIVA E PODER: CRÍTICA LITERÁRIA, RACIALIDADE E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

As declarações da crítica literária Aurora Bernardini, em entrevista ao Jornal *Folha de São Paulo* (2025), ao afirmar que “o passado não pode repercutir no presente como estão querendo” e que a escravidão “não implica merecimentos no presente” (Bernadini *apud* Azevedo, 2025), expressam uma leitura que dissocia processos históricos das desigualdades contemporâneas. Ao minimizar as permanências estruturais do racismo, tal posicionamento

aproxima-se de uma noção de neutralidade que tende a obscurecer os efeitos históricos de longa duração na constituição da sociedade brasileira.

O argumento torna-se mais complexo quando Bernardini sustenta que "a literatura contemporânea ficou mais pobre ao privilegiar o conteúdo e esquecer a forma" e que Itamar Vieira Junior "não tem estilo particular" (Bernadini *apud* Azevedo, 2025). Esse deslocamento do debate para critérios estritamente estéticos sugere uma separação entre forma e historicidade que ignora o fato de que escolhas formais também se vinculam a disputas culturais, políticas e simbólicas. A crítica literária, nesse sentido, não se encontra fora da história, mas participa de processos de legitimação que refletem hierarquias consolidadas.

No campo do ensino de História, tais afirmações suscitam reflexão, pois tensionam diretamente o lugar da literatura na formação da consciência histórica. Se a literatura fosse reduzida ao exercício técnico-formal, sua presença no espaço escolar poderia ser compreendida apenas como treinamento estilístico. Entretanto, o fato de determinadas obras tornarem-se alvo de controvérsias públicas mostra que a narrativa literária participa de disputas simbólicas em torno da memória e da interpretação do passado.

Em perspectiva distinta, Conceição Evaristo (2017) afirma: "Não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos". A declaração marca a literatura como prática política e como dispositivo de desestabilização de estruturas de privilégio historicamente consolidadas. A escrita de mulheres negras, conforme argumenta Evaristo (2017), não busca neutralidade, mas explicitação das experiências silenciadas. Para o ensino de História, essa perspectiva evidencia que a literatura não apenas representa vivências individuais, mas atua na reorganização das memórias coletivas, incidindo diretamente na formação da consciência histórica ao reinscrever sujeitos historicamente marginalizados como protagonistas de suas narrativas.

Determinadas leituras enfatizam parâmetros estéticos dissociados de historicidade, enquanto, a escrevivência propõe uma pedagogia da memória que articula forma, experiência e denúncia. Trata-se de reconhecer que todo texto se constrói em relação às estruturas de poder e que a disputa literária também constitui disputa histórica.

DIREITO À MEMÓRIA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Itamar Vieira Junior afirma que "a literatura tem função importante também, mas as pessoas não se dão conta disso: é sobre recontar uma história que nos foi negada de inúmeras

maneiras" (Vieira Junior, 2023). Em outra reflexão, sustenta que "todas as histórias trazem [...] a importância do direito à memória. Todos temos direito a esta memória" (Vieira Junior, 2023). Essas formulações aproximam literatura e história ao reconhecer que narrativas ficcionais podem operar como espaços de restituição simbólica de experiências apagadas.

No âmbito do ensino de História, essa perspectiva reforça que a consciência histórica não se estrutura apenas por meio de documentos oficiais, mas também por narrativas que problematizam silenciamentos e evidenciam permanências do colonialismo e da escravização. O direito à memória, nesse contexto, não se limita à evocação do passado, mas envolve disputa por reconhecimento e por pertencimento. A literatura torna-se, assim, lugar de elaboração histórica, no qual sujeitos coletivos recuperam experiências negadas e produzem sentidos capazes de interpelar o presente.

Ao afirmar que Torto Arado (2019) "pretendeu ser uma jornada por corpos e territórios de um povo" (Vieira Júnior, 2023), o autor explicita a intenção de articular narrativa literária e reconstrução histórica. A obra mobiliza ancestralidade, espiritualidade, luta pela terra e permanências do pós-escravização, configurando-se como narrativa que tensiona ausências da historiografia tradicional. No contexto escolar, tal literatura amplia o repertório interpretativo dos estudantes e contribui para a formação de uma consciência histórica atenta às continuidades estruturais do racismo. A leitura do romance, em ambiente educativo, permite compreender que a experiência histórica não se restringe a registros oficiais, mas também se expressa em memórias coletivas, tradições e práticas culturais. A literatura, nesse sentido, opera como mediação entre passado vivido e presente interpretado, fortalecendo a capacidade crítica dos estudantes.

O contraste entre diferentes concepções de literatura revela disputas mais amplas sobre memória e historicidade. De um lado, perspectivas que priorizam critérios formais dissociados de processos históricos; de outro, abordagens que compreendem a palavra como território de disputa e o direito à memória como dimensão constitutiva da dignidade humana.

Para o ensino de História, esse debate é de grande valor. Uma educação antirracista implica reconhecer que narrativas literárias participam da construção da consciência histórica e que a neutralidade absoluta diante de desigualdades estruturais pode operar como forma de silenciamento. Assim, a discussão em torno de obras contemporâneas evidencia que a literatura e o ensino de História compartilham responsabilidade ética na problematização das continuidades do passado e na ampliação de horizontes de expectativa para o futuro. Ao assumir essa tarefa, a escola reconhece a literatura como espaço de elaboração histórica e como

instrumento de formação crítica, reafirmando seu papel na construção de uma cultura democrática.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A literatura de autoria negra introduz novas epistemologias, linguagens e sensibilidades no espaço escolar. Seu uso reforça a centralidade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, promovendo a revisão crítica dos currículos e fortalece práticas pedagógicas de resistência. Ao incorporar narrativas que emergem de experiências historicamente marginalizadas, a escola amplia os referenciais de interpretação do passado e tensiona modelos eurocentrados de produção do conhecimento histórico.

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constitui marco fundamental para o ensino de História no Brasil ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da Educação Básica. Essas legislações não apenas ampliam o currículo, mas funcionam como instrumentos de reparação histórica e enfrentamento ao racismo estrutural, exigindo que a escola assuma papel ativo na ressignificação de memórias silenciadas. Nesse contexto, a literatura, a exemplo das obras como *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, e os textos de Conceição Evaristo, configura-se como via potente para concretizar os princípios legais, pois oferece narrativas que evidenciam ancestralidade, territorialidade, violência colonial e práticas de resistência.

Ao trabalhar com essas produções, o ensino de História não se limita ao cumprimento de um dispositivo legal, mas promove formação sensível, crítica e comprometida com a pluralidade cultural que constitui o Brasil. As leis, nesse sentido, operam como base normativa para uma pedagogia antirracista que reconhece múltiplas epistemologias e valoriza sujeitos historicamente subalternizados, permitindo que a literatura funcione como mediação na construção da cidadania e da consciência histórica.

A ideia de neutralidade defendida por Aurora Bernardini sustenta, ainda que de modo implícito, uma leitura associável ao mito da democracia racial e contribui para desresponsabilizar o presente pelos danos estruturais produzidos pela escravização e pelo racismo ao longo da história brasileira. Negar a repercussão do passado no presente implica tensionar a própria função social da História, cuja tarefa central consiste em compreender continuidades, rupturas e permanências que estruturam desigualdades contemporâneas.

Nesse sentido, o ensino de História antirracista torna-se indispensável, pois evidencia as marcas persistentes do racismo, problematiza relações de poder e promove reflexão ética sobre a sociedade atual. À escola, como espaço plural de produção de conhecimento e formação cidadã, cabe posicionar-se criticamente diante de discursos que deslegitimam experiências negras, naturalizam desigualdades e invisibilizam memórias constitutivas da história brasileira. Ao assumir esse compromisso, o ensino de História reafirma sua função democrática ao formar sujeitos capazes de reconhecer injustiças e atuar na transformação social.

No ensino de História, essa perspectiva é essencial porque insere memórias subalternizadas como objeto legítimo de conhecimento e como ferramenta de formação ética. Ao trabalhar textos que emergem de experiências coletivas e ancestrais, como os de Conceição Evaristo e Itamar Vieira Junior, a escola promove deslocamento epistemológico que valoriza protagonismos historicamente negados e estimula a formação de uma consciência histórica socialmente comprometida. Nesse cenário, *Torto Arado* (2019) apresenta-se como obra singular para o ensino de História ao articular ancestralidade, territorialidade, racismo estrutural e luta por direitos. O romance permite que estudantes compreendam como desigualdades contemporâneas resultam de processos históricos de longa duração. Ao retratar comunidades negras rurais marcadas pela herança da escravização e pela permanente negação de cidadania, a narrativa evidencia dimensões frequentemente relegadas às margens da historiografia tradicional: resistência cotidiana, espiritualidade como força política e centralidade das mulheres nas dinâmicas comunitárias.

O enredo demonstra que, no Brasil, o passado de escravização permanece ativo nas estruturas do presente, tornando-se matéria viva da experiência social contemporânea e convidando a escola a trabalhar a História de modo situado, sensível e crítico. A obra, assim, não apenas amplia repertórios culturais, mas opera como fonte, provocação e ferramenta epistemológica que tensiona o mito da democracia racial e contribui para a formação de uma consciência histórica antirracista.

Ao evidenciar a potência da literatura negra, como as escrevivências de Evaristo e as narrativas de ancestralidade e dignidade de Itamar Vieira Junior, a escola reafirma seu papel na construção de uma pedagogia da memória, da ancestralidade e da esperança, reconhecendo a literatura como espaço de elaboração histórica e de formação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura assume papel social como instrumento de reconstrução da memória e afirmação de identidades historicamente negadas. Integrada ao ensino de História, ela desvela as raízes do racismo e das desigualdades sociais, amplia a compreensão das continuidades históricas e contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária.

As obras de Conceição Evaristo e Itamar Vieira Junior evidenciam que memória, ancestralidade e resistência constituem dimensões fundamentais da experiência negra no Brasil, configurando-se como fontes potentes para a formação da consciência histórica. Ao reinscrever sujeitos historicamente silenciados como protagonistas de suas narrativas, a literatura tensiona hierarquias consolidadas e amplia os horizontes interpretativos da educação histórica.

O ensino de História, ao incorporar a literatura como campo epistemológico, amplia suas fronteiras, fortalece a educação em direitos humanos e contribui para a construção de uma cultura democrática sensível à pluralidade e à dignidade humana. Nesse movimento, a escola deixa de operar apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passa a atuar como instância de disputa simbólica, na qual diferentes memórias e experiências históricas são reconhecidas como legítimas.

Ao longo deste artigo, demonstrou-se que a literatura negra, integrada ao ensino de História, não atua como recurso complementar, mas como instância mediadora na construção de sentidos históricos, capaz de tensionar narrativas hegemônicas, reconfigurar memórias coletivas e contribuir para a formação de uma consciência histórica crítica e comprometida com a justiça social. Ao articular legislação, debate crítico contemporâneo e análise literária, evidenciou-se que a escola pode assumir papel central na disputa por sentidos do passado e na construção de horizontes democráticos mais inclusivos.

Reconhecer a literatura como espaço de configuração da experiência histórica implica admitir que a educação não se limita à transmissão de saberes, mas participa ativamente da definição de quais histórias podem ser contadas, preservadas e projetadas para o futuro. É nesse ponto que o ensino de História, em diálogo com a literatura de autoria negra, afirma-se como prática de justiça histórica e como campo de elaboração de uma consciência social capaz de enfrentar as permanências do racismo e imaginar formas mais igualitárias de existência coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Caroline. Itamar, Ernaux e Ferrante são interessantes, mas não literatura, diz Aurora Bernardini. **Folha de S. Paulo**. 30 de agosto de 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2025/08/itamar-ernaux-e-ferrante-sao-interessantes-mas-nao-literatura-diz-aurora-bernardini.shtml.

BRASIL. *Lei nº 10.639,* de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. **Geledés – Instituto da Mulher Negra**, 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?lang=pt#.

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 2004. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Literatura, história e identidade nacional. **VIDYA**, Santa Maria, v. 19, n. 33, p. 7–18, 2000. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/531.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. O mundo se abre para quem não era convocado para contar sua história, enfim, contá-la. **Ancestralidades**. 2020. Disponível em: https://www.ancestralidades.org.br/noticias/O-mundo-se-abre-para-quem-nao-era-convocado-para-contar-sua-historia-enfim-conta-la-Entrevista-com-Itamar-Vieira-Junior.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. Itamar Vieira Júnior fala de literatura, escravidão e conflitos agrários no STF. **Portal do STF**, 2023. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=509559&ori=1.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

IDENTIDADE E MEMÓRIA COMO FERRAMENTAS DE LUTA: O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Matheus Goulart Tanhote[1]

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, compreender a discussão sobre memória e identidade coletiva é fundamental para analisar os processos históricos e sociais que moldam as experiências vividas por grupos marginalizados. Nesse contexto, o movimento negro contemporâneo levanta questões relevantes, especialmente no que diz respeito à ressignificação da identidade racial. E por meio de lutas sociais, reafirma a memória coletiva negra como uma força motriz, configurando-se como um elemento crucial na construção das identidades individuais e coletivas.

Ao articular essas reflexões, o artigo – desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de mestrado em andamento – reafirma e aprofunda debates que perpassam a investigação sobre as trajetórias de educadoras e educadores negros no contexto da educação pública, sobretudo no que se refere aos processos de constituição da identidade racial como uma construção histórica, política e relacional. A partir das discussões em torno da memória coletiva, de raça e etnicidade e das formas de elaboração do pertencimento negro, compreendo a identidade como uma produção situada, tensionada por dinâmicas de poder e pelos projetos sociopolíticos do movimento negro.

Nesse sentido, o presente artigo constitui um desdobramento conceitual da trajetória desenvolvida na dissertação, ao evidenciar que a reavaliação da memória negra e a reconfiguração das narrativas identitárias não são fenômenos isolados, mas resultam de disputas que reposicionam a cultura afro-brasileira como eixo estruturante para a compreensão dos

[1] Mestrando na Universidade Federal de Pelotas, vinculado ao grupo de pesquisa HEDUCA – História e Educação: textos, escritas e leituras. E-mail: mgoulart930@gmail.com.

sujeitos e de suas práticas educativas. Assim, o argumento central da pesquisa fundamenta-se na perspectiva de que identidade, memória e ação coletiva constituem dimensões indissociáveis na conformação de projetos pedagógicos comprometidos com a superação do racismo.

Logo, o presente texto tem como objetivo examinar como homens e mulheres negras engajados têm reavaliado a memória coletiva com vistas ao fortalecimento de uma identidade negra. Essa análise pode fornecer perspectivas significativas para a compreensão das questões raciais no século XXI. Busca-se, ainda, analisar como o movimento negro tem revisitado concepções sobre sujeitos racializados, promovendo uma narrativa que os valorize enquanto sujeitos de direito. Essa abordagem visa compreender novas perspectivas sobre raça e etnicidade, articulando história, cultura e identidade afro-brasileira, elementos diretamente ligados à formação das identidades negras. A relevância dessa análise reside na necessidade de aprofundar as reflexões sobre os impactos das ações e propostas do movimento negro. Além disso, contribui para o debate sobre raça, memória e identidade, fornecendo subsídios para a promoção da igualdade racial.

A metodologia adotada fundamenta-se em uma revisão bibliográfica que abrange estudos sobre memória, identidade e movimento negro, concebido como um elo de articulação entre pautas e práticas efetivas para a transformação da realidade brasileira. Também são analisadas produções acadêmicas elaboradas por integrantes do movimento negro, com o objetivo de compreender as estratégias utilizadas para ressignificar a percepção sobre a história e a cultura afro-brasileira. A análise baseia-se em abordagens teóricas interdisciplinares que integram história, sociologia e antropologia, permitindo uma compreensão abrangente das dinâmicas envolvidas.

Assim, é possível dialogar intrinsecamente com as histórias que pessoas negras narram e recontam sobre suas realidades, evidenciando o valor desses relatos para a compreensão da experiência histórica e social desse grupo. Nesse movimento, as memórias são ressignificadas e recontadas com o objetivo de promover a organização individual e coletiva. O exercício de recriar e analisar os contextos, sob diferentes perspectivas, é uma prática recorrente entre pessoas negras enquanto coletivo, sendo o conceito de negritude fundamental para agregar valor às comunidades negras. Esse conceito relaciona-se à apropriação das narrativas afrodescendentes como um processo de fortalecimento identitário e cultural.

Nesse sentido, como aponta Boaventura de Souza Santos (2019, p. 95), “nos processos de luta, as histórias configuram muitas vezes conhecimento capacitador [...] porque realçam a força dos oprimidos (por exemplo, lembrando-os de vitórias passadas)”. Reconhecer a

existência do racismo na sociedade brasileira e compartilhar coletivamente as histórias das populações negras pode contribuir para educar os sujeitos acerca das desigualdades sociais, bem como revisar concepções estabelecidas e cristalizadas sobre os indivíduos racializados. Sendo assim, ao retomar a história dos afro-brasileiros, a memória emerge como uma possibilidade de restituir elementos que foram suprimidos ou de resgatar aspectos frequentemente negados, como a valorização da negritude.

Sobretudo, pode-se afirmar que a identidade no mundo negro não é unânime, tampouco pode ser categorizada como uma única forma de vivenciar e interpretar a realidade. Conforme Munanga (1990, p. 113), essa identificação possui uma complexidade que envolve fatores históricos, psicológicos, culturais, políticos, sociais e ideológicos. Nesse sentido, o debate é inicialmente pautado pela afirmação da negritude e pela ressignificação do termo *negro* como um símbolo de aglutinação cultural e reconhecimento coletivo. Portanto, "deste ponto de vista, a busca da identidade parece um caminhar para entrar na história, para coexistir, para unir-se e construir junto com os outros".

Considerando que essa construção é coletiva, parte-se da premissa de Munanga (1990), segundo a qual ser negro significa também vivenciar a exclusão. No entanto, nos momentos de luta contra as desigualdades, a memória relacionada a acontecimentos, lugares e pessoas atua como ferramenta para reconstruir realidades e para buscar uma identidade que se opõe àquela imposta pelo opressor. Nesse processo, o opressor é situado como sujeito branco e colonizador. Dessa forma, a identidade negra é permeada por contextos históricos, aspectos culturais e pela consciência de uma opressão sistêmica direcionada aos sujeitos negros na sociedade brasileira.

O presente trabalho compreende que os sujeitos afro-diaspóricos atuam como tensionadores da realidade social, ao reconhecerem, em suas percepções, que a desigualdade racial é uma característica estrutural da sociedade. Contudo, esses sujeitos assumem um diálogo próprio com o objetivo de pensar alternativas para enfrentar os problemas estruturantes da contemporaneidade. Dentro desse contexto, Quijano (2005) argumenta que a raça deve ser entendida como uma dimensão estruturante tanto da sociedade brasileira quanto do processo colonial nas Américas. Reconhecendo essa perspectiva, conclui-se que as alternativas viáveis residem na luta política e social, esforço que tem sido central para o movimento negro, que busca mudanças eficazes para combater a desigualdade massiva que aflige a sociedade. Os sujeitos negros são apresentados tanto em sua dimensão coletiva, como também em interação com outros indivíduos, reformulando concepções e educando tanto sujeitos quanto instituições em que o racismo se encontra naturalizado.

Dessa forma, o texto debate as formas de atuação desses sujeitos e as consequências positivas que podem ser alcançadas ao persistir na luta e no tensionamento do Estado em busca de avanços sociais e educacionais. Assim, o futuro negro é projetado em diálogo com o passado e o presente, reconhecendo que as conquistas de hoje foram idealizadas no passado. Nesse sentido, o movimento negro, em sua atuação, tem buscado e alcançado avanços significativos ao "expandir a politização da raça e da identidade negra para lugares nos quais elas antes não eram consideradas ou eram invisibilizadas" (Gomes, 2019, p. 71). No entanto, é imprescindível a existência de sujeitos que pensem coletivamente sobre a superação do racismo enquanto lógica estruturante da organização social. De modo que o movimentó negro se apresenta como um dos agentes mais aglutinadores de pautas, consolidando-se como um potencial concretizador de mudanças sociais.

MEMÓRIA E IDENTIDADE COMO POSSIBILIDADE PARA PENSAR A REALIDADE

Ademais, ao afirmarmos que a memória é uma forma de relacionar-se com sua identidade, as representações, heranças e costumes constituem o que Candau (2011) chama de "registro memorial", pois, para o autor, a memória é a identidade ligada à ação, e isso pode tensionar, ao longo da vida, o sentimento de identidade de forma positiva ou negativa. Portanto, a memória, ao unir-se à identidade, mostra-nos que lembrança e esquecimento estarão sempre presentes na disputa pela construção da identidade. Assim, Candau (2011) afirma que, à medida que a memória precede o sentido de identidade, ela pode reativar memórias relacionadas às demandas identitárias.

Nessa perspectiva, Hall (2015) afirma que a identificação na pós-modernidade não é automática e que pode ser ganha ou perdida através das realidades vivenciadas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias. Dessa forma, podemos pensar em como a identidade é realocada pela memória, podendo tornar-se política em alguns casos. O autor, em um movimento de mapear a história do sujeito moderno, deixa claro que, inicialmente, havia a ideia de identidades plenamente fixas e imutáveis, que na atualidade, podem se encontrar deslocadas e em constante mudança. Assim, podemos afirmar que "a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos" (Pollak, 1992, p. 5).

Nesse diálogo de afirmação, a construção da identidade pode permear os espaços e ser tensionada por outros elementos, como sexualidade, idade e localização geográfica. Não há possibilidade de pensar uma identidade racial unânime, mas devemos pensar em formas de conceber a identidade negra hoje, buscando romper estigmas relacionados à raça. Sempre reconhecendo a raça como um fator social e não biológico, podemos entender como historicamente criou-se uma identidade para as pessoas negras, colocando-as em um lugar social específico. Da mesma forma, os movimentos sociais surgem com a motivação de romper com a lógica de categorização de grupos como inferiores e superiores.

Outrossim, ao nos referirmos à identidade negra, é importante considerar, conforme afirma Munanga (2012), que ela passa pela questão da negritude, entendida como uma categoria social e histórica, e não biológica. Nesse contexto, a identidade racial também se relaciona ao entendimento do indivíduo como não branco, permitindo perceber como a questão racial é socialmente constituída e historicamente racista. Deste modo, os sujeitos negros introduzem, desde o nascimento, uma lógica colonial, como aqueles que tiveram suas histórias e culturas apagadas. Isso nos faz refletir sobre que identidade negra é possível discutir, pois a questão negra é percebida socialmente por meio de uma lógica que categoriza o sujeito negro como único e sem agência sobre suas trajetórias. Ao falar de identidade negra brasileira, "supõe-se a existência de outras identidades, além da nacional. O que nos remete ao contexto de um país multicultural e multirracial" (Munanga, 2012, p. 7).

Ao pensar sobre a identidade racial, podemos considerar a existência de uma cultura produzida por negros e negras e compartilhada de forma comunitária. Indo além da ideia de que há uma única cultura brasileira, podemos afirmar que a cultura afro-brasileira dialoga com negros e brancos. Para os primeiros, no entanto, pode ser um forte formador de identidade racial. Essa identidade é constituída coletivamente por negros e negras ao longo de suas trajetórias. Nesse contexto, a identidade coletiva pode ser percebida como "todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo – quer se trate de família ou de nação – o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência" (Pollak, 1992, p. 7).

Portanto, a questão da identidade pode ser pensada na relação da pessoa negra com sua situação racial no espaço social que ocupa. Nesse viés, a identidade racial pode formular e constituir um sujeito que dialoga com a negritude de forma negativa ou afirmativa. Ao refletir que a identidade negra se relaciona de maneira diferente com a identidade de outros sujeitos não negros, o conceito de negritude situa a pessoa em seu lugar social, considerando suas relações. Pois, Munanga (1990) categoriza a negritude como uma construção histórica, fruto da

reação dos negros às agressões sofridas pelos brancos, e afirma que não pode ser desassociada do racismo, que é uma consequência e, ao mesmo tempo, resultado desse processo.

Assim, identidade e negritude são conceitos importantes nas trajetórias de pessoas negras. Muitas delas são criadas em uma estrutura em que a ideia de raça serve para hierarquizar sujeitos humanos, categorizando-os como superiores ou inferiores. A identidade afro-brasileira se faz por meio de uma construção histórica, muitas vezes baseada na resistência desses grupos, que por meio de uma perspectiva histórica, buscam um senso de identificação, além da busca por suas raízes. Segundo Munanga (1990), a identidade pode ter um caráter de valorização, com o objetivo de inscrever a experiência negra na história. Nesse processo, a memória desempenha um papel fundamental, pois também pode participar da construção de narrativas históricas. Os movimentos sociais têm se dedicado a reconstruir essa memória, trazendo novos sujeitos ao destaque e enfatizando elementos da história e cultura afro-brasileira que não tiveram a devida notoriedade.

No que diz respeito à identidade e à relação com a consciência da história e resistência cultural negra, é importante compreender os efeitos que a colonização e a escravidão tiveram na constituição de sujeitos que passaram a entender a desumanização como algo normal. Césaire (2020) afirma que a colonização gerou um processo de coisificação dos colonizados, operando constantemente um esvaziamento das sociedades por meio do apagamento cultural, da violação de terras e religiões, e da destruição de expressões artísticas. Com o processo de colonização, que buscava "civilizar" povos, as possibilidades foram suprimidas, resultando na desorganização de sujeitos que passaram a existir como mercadorias.

Nesse processo, constrói-se uma memória na qual a população negra foi historicamente associada a aspectos negativos e que acabam por dialogar com os sujeitos ao longo da vida, contribuindo para uma identificação negativa sobre a população negra. Nessa perspectiva, Woodward (2014) afirma que a identidade se constitui na diferença, especialmente na diferença étnica e que, em alguns lugares e momentos, é tida como mais ou menos importante. Nesse campo de identidade e apagamento, podemos dialogar com Candau (2011), quando o autor afirma que a memória é algo que vem antes da identidade e, nesse caso, a demanda por uma identidade pode vir a reafirmar uma memória ou constituir uma nova memória sobre um novo contexto.

Logo, Munanga (1990) nos convida a pensar sobre como a identidade negra no Brasil é constituída, mesmo havendo uma gama de tons de pele, e com uma lógica de branqueamento fortemente estabelecida. Outra questão seria se os negros, mesmo em uma cultura

majoritariamente branca e colonizada, poderiam formar uma identidade diferente da de sujeitos brancos, indígenas ou outros. Nesse viés, o autor busca situar o que é identidade para, posteriormente, refletir sobre como a população negra usou a memória e a história da população negra a fim de criar possibilidades de existência de uma identidade negra. Portanto, o contexto não pode fugir da análise da relação entre identidade e memória coletiva negra, pois as questões raciais dialogam com a história dos indivíduos negros e brancos.

Por consequência, Mills (2023), ao formular sua análise sobre a existência de um contrato racial, nos oferece uma perspectiva valiosa, pois podemos entender que há, historicamente, uma supremacia branca que se entende tal qual um movimento político. Nessa abordagem, o autor deixa claro que há um contrato que se dá por acordos e normas, cujo diferencial é a criação de privilégios para pessoas brancas e que, em um contexto global, age para "racializar" os espaços. Assim, cabe notar que há um acordo entre sujeitos considerados iguais para a manutenção das estruturas de desigualdades, e isso é perceptível e, ao mesmo tempo, normalizado nas sociedades contemporâneas.

Dessa forma, entendendo que há aspectos históricos que buscam apagar a agência das pessoas negras, a resistência desses povos a tais barbáries torna-se um ponto crucial para refletir sobre as memórias coletivas desses sujeitos. Nesse contexto, "a busca da identidade negra não é [...] uma divisão da luta dos oprimidos. O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver" (Munanga, 1990, p. 116). Embora possa haver a solidariedade de não negros conscientes, o sujeito negro, com suas questões, pode dialogar com a identidade racial de maneira única, e essa busca pode romper sistemicamente com a alienação e os complexos de inferiorização internalizados, sendo uma condição inicial para a luta coletiva.

Portanto, junto às análises já realizadas, podemos inferir que a identidade negra é algo que se constrói nos processos sociais, políticos e culturais vivenciados por negros e negras no Brasil. Nesse caso, D'Adesky (2001) destaca que, para haver a construção de uma identidade, necessariamente deve haver interação e, assim, a identidade negra pode ser percebida tanto no ato de se ver como negro quanto ao se perceber socialmente como um indivíduo não branco. Fica claro que as identidades não se formam no isolamento, por isso, a necessidade do diálogo, e mesmo a identidade individual é construída no social, e dependem da interação com o outro; e esse processo envolve todas as identidades, especialmente a identidade negra.

Sendo assim, reconhece-se que a identidade negra é permeada por uma densidade que produz conflitos e diálogos externos e internos próprios aos sujeitos negros. Esse processo de reconhecer a diferença é importante no processo de humanização, pois conduz a uma relação

de humanização entre sujeitos diferentes, contribuindo para uma afirmação positiva das identidades. Mas, é importante lembrar que "a identidade construída pelo negro se dá não só em oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento" (Gomes, 2002, p. 40).

Nesse diálogo, ser negro no Brasil é tornar-se negro, em um processo de construção social e individual por meio da percepção da realidade social de negros e negras, junto de sua identidade racial e memória ancestral. Assim, a diversidade é vivida por meio da cor da pele e da estética carregada de africanidade, diálogos que podem ocorrer ao longo da vida de maneira crítica, devido ao racismo. Sendo assim, "cabe entender o racismo como ideologia, como algo que mira a mente tanto dos não brancos quanto dos brancos, inculcando a subjugação" (Mills, 2023, p. 136).

Portanto, fica claro que a identidade racial, quando constituída, não se limita apenas à esfera privada, pois nenhum processo de identificação se restringe a isso. Podemos afirmar que "refletir e afirmar a identidade negra nos coloca no cerne de processos coletivos e públicos, e nem todos os sujeitos reagem da mesma maneira diante desses processos" (Gomes, 2002, p. 43). Por isso, é necessário abandonar os estereótipos presentes nos debates raciais, que colocam todo grupo de negros e negras em um mesmo padrão de agir. Desse modo, a contradição e a diferença fazem parte da identificação, à medida que o processo não é único, mas permite reconhecer como a cultura branca tem muito da negritude em seus espaços, língua e comportamentos.

Inegavelmente, a identidade racial utiliza a memória para se autoafirmar, pois, segundo Munanga (2012), a identidade coletiva de pessoas negras é constituída por sinais diacríticos, isto é, categorias que carregam as subjetividades em relação a outros grupos, além de características objetivas. Nesse sentido, o movimento negro usa a identidade a partir de um ponto de vista político, utilizando fatores que podem ser construtores de identidade para relacionar-se com suas pautas. O elemento central para a reconstrução da identidade é a história, pois "essa história, mal a conhecemos, já que foi contada do ponto de vista do 'outro', de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África, sem distorções e falsificações" (Munanga, 2012, p. 10).

Por isso, Munanga (2012) segue afirmando que, em busca de um sentido de coesão, os sujeitos negros utilizam a memória coletiva e a história para reivindicar pautas nos movimentos sociais. Nessa concepção de resgate, a identidade negra é constituída junto de um resgate acerca do passado, buscando desconstruir a negatividade histórica que foi imposta sobre o passado

negro e procurando, no presente, reviver histórias que antes não haviam sido contadas. Na idealização de um novo imaginário coletivo, o movimento negro busca o resgate da história e cultura afro-brasileira, junto de uma autoestima que foi desgastada por atitudes racistas.

Deixando claro que a cultura é outro elemento importante para a identidade negra. A religião, a arte e a visão de mundo, na busca de romper com a ideia de que a cultura africana não teve influência no Brasil, mostram como os aportes culturais africanos fazem parte da culinária, musicalidade e religiosidade brasileira. Até aqui, percebemos que, historicamente, se formou uma construção de uma representação negativa sobre questões acerca dos negros. Mas, em contrapartida, os movimentos sociais podem se valer da afirmação de que, enquanto coletivo, "construímos uma história rica de reação e resistência, produzimos cultura e impregnamos o Brasil da nossa estética" (Gomes, 2002, p. 46).

Consequentemente, Munanga (2012) analisa que as identidades coletivas de negros e negras passam pelo discurso e, muitas vezes, tomam caráter político, pois essas identidades reúnem todos os negros, já que todos no Brasil enfrentam discriminação racial, junto a outras desigualdades e exclusões. Fica claro que o uso da memória coletiva e da história para a afirmação identitária é uma ferramenta usada por sujeitos negros a fim de reivindicar o que não se tem, como igualdade racial e acesso igualitário ao espaço de trabalho. Nesse contexto, podemos afirmar que "são os mais fracos que precisam se mobilizar para defender sua existência, daí a razão de ser de suas identidades coletivas" (Munanga, 2012, p. 14).

MOVIMENTO NEGRO E A IDENTIDADE RACIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

A questão central é pensar como o movimento negro elaborou a identidade coletiva e tensionou mudanças acerca da denúncia da visão estereotipada sobre o corpo negro e sua história. Nessa perspectiva, Silva (2014) afirma que, no caso da população negra brasileira, houve um hibridismo cultural decorrente da colonização e da escravidão, sendo uma hibridização forçada que produziu diferenças por meio de movimentos demográficos forçados, como no caso dos negros vindos da África. No entanto, o deslocamento de negros forçados a viverem em diáspora criou um deslocamento simbólico de identidades diferentes, favorecendo a miscigenação, o sincretismo e a desestabilização de identidades já estabelecidas em outros contextos.

Portanto, nessa perspectiva, colocamos a identidade como um significado cultural e socialmente atribuído, e os novos movimentos sociais buscam na representação a reconstituição

de traços e marcas em busca de um significado cultural. Assim, a representação se constitui "como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido" (Silva, 2014, p. 91). Ficando evidente que a representação pode ser a chave para romper com pressupostos atribuídos a determinados grupos, aqui se referindo às pessoas negras. No contexto brasileiro, os movimentos sociais utilizam a representação como uma possibilidade para que a identidade adquira sentido.

Assim, Verena Alberti e Amilcar Pereira (2004, p. 11), ao realizar entrevistas com um grupo de militantes negros brasileiros, afirma que "a construção de uma identidade negra passa por um processo de elaboração das experiências 'de conversão'". Essa conversão é entendida como o papel que o movimento negro ocupou na trajetória dos entrevistados, que em suas falas deixam claro a importância do coletivo para a constituição de uma identidade coletiva negra, na qual aspectos históricos e culturais eram considerados a fim de trabalhar autoestima e o reconhecimento da história dos afro-brasileiros. Segundo a autora, fica evidente o papel das experiências dos sujeitos negros nos coletivos, e que a construção dos sentidos constituídos no movimento negro nunca foi única e fixa. Pelo contrário, foi elaborada na tensão pela construção da identidade racial, na qual esses sujeitos buscavam reconhecer outros negros como aliados.

Podemos dizer que, na diferença, os coletivos encontram a questão racial como um ponto unificador, visto que todos lutavam pela superação do racismo. Isso corrobora o que Hall (2014) afirma, pois a identificação é um processo de articulação, em que a significação está em jogo por meio do discurso e da marcação de simbologias, resultando em um sentido de "fronteiras", construindo, assim, um ideal sólido de pertencimento, em que o diferente é excluído. A fim de entender o que seria o movimento negro, este trabalho considera, conforme os estudos de Gomes (2019), o coletivo como o conjunto de variadas formas de organização política de pessoas negras, cujos integrantes se articulam em busca de valorização e afirmação identitária. No entanto, para delimitação, participam dessa definição os "grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo de superar o racismo e a discriminação racial" (Gomes, 2019, p.23).

Entendendo esse contexto, podemos compreender o movimento negro como um ator político que articula saberes libertadores, firmando uma postura política de combate às discriminações enfrentadas pelos negros brasileiros. Assim, podemos afirmar que o movimento negro se destaca pela diferença, pois, ao reconhecer que não são sujeitos brancos e enfrentando discriminações, utilizam essas noções a fim de criar formas de lutar contra esses problemas. Woodward (2014) afirma que a identidade se dá de forma relacional, ou seja, uma identidade

afirma-se ao perceber que há algo fora dela, então, o negro se reconhece racialmente ao perceber que não se encaixa na categoria branco. Consequentemente, com base nos conflitos sociais, as identidades são construídas e solidificadas, podendo-se afirmar que a identidade é tanto simbólica quanto socialmente estabelecida.

Portanto, ao discorrer sobre o movimento negro como um movimento político, percebemos que este é o grande agente que ressignificou e politizou afirmativamente a ideia do que é ser negro no Brasil. Gomes (2019, p. 21), ao analisar o coletivo como um ator que educa brancos e negros, afirma que a concepção de raça adotada pelo coletivo negro busca a emancipação social de negros e negras e, junto a isso, "opera na construção de identidades étnico-raciais". Ao analisar a obra da autora, percebemos que, ao ressignificar conceitos sobre a população negra, o coletivo de pessoas negras questionou a própria história brasileira, atuando além do coletivo e pensando o racismo na vida privada, dialogando com as vítimas do racismo.

Neste contexto de luta coletiva, pode-se afirmar que "para o movimento negro, a 'raça', e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas" (Domingues, 2007, p.102). Em concordância, o coletivo usa a raça como fator de organização dos negros em torno de um projeto comum a todos. Nessa ideia, reformula-se o conceito de raça biológica, utilizando-se a concepção de raça socialmente construída, como já abordado, para entender as consequências de ser um sujeito negro em uma sociedade racializada. À medida que a história e o passado da população negra são mobilizados como possibilidade de afirmação e reconhecimento de contextos anteriormente ignorados, evidencia-se que "essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito" (Woodward, 2014, p. 12).

Nessa busca por repensar o passado, Domingues (2007) considera que o movimento negro brasileiro se divide em fases, sendo a primeira o pós-abolição, quando os sujeitos negros, marginalizados já no período republicano, criam grêmios, clubes e até associações para pensar a situação negra no Brasil. Esse contexto serve para refletirmos como a memória coletiva foi tensionada, pois esses grupos deram início a jornais periódicos que buscavam conscientizar o negro sobre sua situação. Nos anos de 1930, "o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo" (Domingues, 2007, p.105). Nessa fase, os coletivos que surgiram buscaram situar o negro e suas diferenças em relação aos sujeitos brancos, denunciando a discriminação, formando um coletivo e uma imprensa negra.

Concordando com Woodward (2014), que afirma que a identidade está vinculada a condições sociais e materiais, podemos perceber que um grupo simbolicamente marcado por desigualdades, como a população negra no pós-abolição, construiu uma identidade marcada por essas distinções sociais perceptíveis. Outra fase do movimento negro, conforme a periodização proposta por Domingues (2007), situa-se no período do Estado Novo (1937-1945), quando o coletivo perdeu poder de atuação social. Nesse contexto, em 1942, em Porto Alegre, surge "um dos principais agrupamentos: a União dos Homens de Cor, também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC" (Domingues, 2007, p. 108). Percebe-se que a coletividade da população negra fez parte da história republicana e dialogou com negros e brancos ao longo do Brasil.

Domingues (2007) acompanha o avanço das pautas de atuação do movimento, que incluíram desde a criação de teatro voltado para pessoas negras até a atuação no campo da imprensa. No entanto, no período ditatorial, os movimentos de pessoas negras sofreram um processo de apagamento no contexto político nacional. Nesse período, houve um banimento do debate racial em dimensão pública. Outros estudos afirmam que a repressão "desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidade" (Gonzalez, 1982, p. 30).

Fica claro, ao analisar a trajetória desse movimento coletivo, que o conceito de identidade esteve presente nos debates, pois esses agentes, além de reconhecerem sua cor, já haviam assimilado como o racismo estava presente no contexto nacional. Woodward (2014) analisa que os movimentos étnicos reivindicam uma cultura ou história comum a um determinado grupo, buscando uma identidade própria, como vemos nas reivindicações do movimento negro. São estratégias de coletivos como esse que utilizam a memória como algo primordial para pensar o futuro e a revisão de contextos históricos.

Domingues (2007) situa uma terceira fase do movimento negro no período da redemocratização, iniciado no final dos anos de 1970. Em um primeiro momento, essa fase surgiu sem um projeto político claro. Assim, somente com a criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, o movimento negro organizado voltou a ocupar espaço no contexto brasileiro, tendo como concepção a crítica ao capitalismo. Nesse contexto, unificou-se as pautas raciais em um contexto nacional, sendo importante para uma adesão nacional ao coletivo. Em 1982, o Movimento Negro Unificado cria um programa de ação tendo como reinvindicações:

> desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007, p. 114).

Esse coletivo significou um marco na história do protesto das pessoas negras ao unificar as lutas dos grupos antirracistas em nível nacional, constituindo um propósito de movimento de massa que mobiliza o passado negro e a cultura de modo a dialogar com o presente, com a ideia de criar uma nova identificação para o povo negro. Pensando na educação como uma possibilidade de ensinar a história e cultura africanas, de modo a dialogar com o futuro das pessoas negras, Gomes (2019), ao falar sobre o movimento negro nos anos 1970, afirma que o diferencial do movimento negro, em comparação com os demais surgidos no período, foi que ele nos fez reconhecer a "necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil" (Gomes, 2019, p. 48).

Essa nova concepção de história entende a diferença como parte ativa da sociedade, colocando as relações de poder em pauta, fazendo-nos entender que a sociedade brasileira se organiza em uma supremacia branca. E, a partir disso, surge a necessidade de afirmação de uma identidade negra. Portanto, nesse movimento de inclusão e exclusão, "afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora" (Silva, 2014, p. 82). Assim, o movimento negro busca fixar e estabilizar a identidade negra como algo positivo, tentando desvincular-se de um ideal passado em que ser negro era sinônimo de escravização. Nesse movimento de afirmação, "o MNU resolveu não só despojar o termo 'negro' de sua conotação pejorativa, mas adotá-lo oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país" (Domingues, 2007, p. 115).

Hall (2014) afirma que o processo de identificação é uma articulação, destacando que está sujeita a uma historicização radical, pois está em mudança sistêmica. Assim, os termos ofensivos para as pessoas negras se tornam termos de cunho afirmativo, buscando restabelecer um sentido de orgulho que não havia anteriormente. Por isso, Maués (1991) considera importante a identificação e as mudanças que o movimento negro pode trazer ao contexto brasileiro ao africanizar-se. O discurso da negritude, enquanto resgate de raízes, norteou as reivindicações, possibilitando o rompimento com a adesão aos valores brancos em detrimento dos saberes culturais negros. Desse modo, Domingues (2007) aponta uma quarta e última fase do movimento negro, iniciada no período pós anos 2000 e que busca afirmar-se pela identificação das populações negras.

É nesse período que ocorrem avanços culturais a partir de movimentos como o hip-hop e outros contextos trazidos pela juventude negra, juntamente com a substituição do termo negro por preto. Portanto, há um longo caminhar em que as pautas são ligadas e reformuladas, mas a "trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e

reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira" (Domingues, 2007, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, fica claro que o movimento negro tensionou o passado por meio da história e da memória coletiva dos afro-brasileiros, visando a possibilidade de discutir a identidade negra. Nesse processo, invocam-se as origens de um passado histórico, reivindicando representação e orientações para o futuro. Hall (2014) considera que ésses movimentos, na pós-modernidade, recorrem à história e à cultura para a produção do que podem vir a se tornar. Em uma busca incessante de quem são e de onde vieram, os movimentos pensam em quem esses sujeitos podem se tornar, e junto disso, busca-se transformar as representações a fim de um retorno às raízes culturais. Ficando entendido que as identidades são "construídas dentro e não fora do discurso, e nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos" (Hall, 2014, p. 109).

O movimento negro utilizou a história e a cultura afro-brasileira para reformular as concepções já existentes no contexto brasileiro. Assim, podemos concordar com Gomes (2019) quando afirma que o movimento negro é educador, pois, ao tensionar a memória coletiva de negros e negras, ele contribui para educar e reeducar as concepções dos sujeitos sobre a raça e os significados socialmente atrelados a essas pessoas. Compreendendo identidade e diferença como conceitos fundamentais para entender o papel do movimento negro na sociedade brasileira, é possível reconhecer que seus saberes emancipatórios, de alguma forma, penetraram nas camadas políticas e sociais do Brasil, resultando em leis afirmativas de reparação. Assim, quando o movimento social utiliza a raça e outros sinais para ressignificar a cor da pele em um caráter de inclusão, podemos afirmar que "o corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária" (Gomes, 2019, p.99).

Por fim, a revisão da trajetória de luta da população negra, em conjunto com um movimento emancipatório, nos oferece a oportunidade de pensar em um futuro e em como podemos transformar as realidades estabelecidas, mesmo que estas pareçam hegemônicas e de difícil mudança. Fica evidente que os movimentos sociais fazem com que as identidades sejam percebidas como produtos de um momento particular, com forte relação com o tempo, no entanto, elas podem ressurgir, ser repensadas e renegociadas. Fica notório o caráter político das lutas em busca de identidades coletivas, com a ajuda dos movimentos sociais, que enfrentam

diferenças historicamente construídas para coisificar e estigmatizar determinados grupos. Finalmente, o que nos resta é pensar em como as identidades poderão ser concebidas no futuro e de que forma o contexto histórico atual pode, ao longo de nossas trajetórias, levar-nos a reformular nossas identidades individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **História do movimento negro no Brasil**: constituição de acervo de entrevistas de história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: r**acismos e antirracismos no Brasil**: Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Editora Marco Zero Limitada. Rio de Janeiro. 1982. Disponível em: https://memoriafeminista.com.br/wp-content/uploads/tainacan-items/750/1571/BR-RJ-REDEH.NM_.LG_.DA_.03.12.pdf.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p.103-133.

MAUÉS, Maria Angélica Motta. Da 'branca senhora' ao 'negro herói': a trajetória de um discurso racial. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 21, p. 119-129, 1991.

MILLS, Charles Wade. **O contrato racial.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, p. 109-117, 1990. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/41616059?seq=1.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A Colonialidade do Saber:** etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Autêntica, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

COMPREENSÃO LEITORA NAS AULAS DE HISTÓRIA: MEIOS E MODOS DE LER E ESCREVER, DO IMPRESSO AO DIGITAL

LEITURA, ESCRITA E AVALIAÇÃO HISTÓRICA EM AMBIENTE HÍBRIDO: O PERCURSO FORMATIVO DA 4ª ONHB-A SOBRE OS 60 ANOS DO GOLPE DE 1964

Adinagruber da Conceição Lima[1]

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Ensino de História tem sido tensionado por demandas que ultrapassam a transmissão de conteúdos factuais, exigindo capacidades de leitura crítica, escrita argumentativa e análise de fontes. Esse deslocamento acompanha as discussões da Educação Histórica, que compreendem a aprendizagem histórica como processo de construção de sentidos sobre o tempo e desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 2001; Schmidt; Cainelli, 2009). Tais exigências tornam ainda mais desafiador o trabalho com passados sensíveis, como a ditadura civil-empresarial-militar brasileira, marcada por disputas de memória e controvérsias públicas (Pereira; Seffner, 2018).

Em um cenário atravessado por revisionismos e pela circulação acelerada de narrativas nas mídias digitais, o estudo do Golpe de 1964 torna-se um campo privilegiado para o desenvolvimento da consciência histórica. Conforme argumentam Pereira e Seffner (2018), os chamados "passados vivos" permanecem em disputa no presente, exigindo, portanto, abordagens pedagógicas que articulem análise crítica, posicionamento ético e leitura contextualizada das fontes. Nesse sentido, a abordagem da ditadura como tema sensível tem mobilizado diferentes propostas pedagógicas no Ensino de História (MODOLON; SILVA, 2024).

É nesse contexto que se insere a análise da tarefa proposta na 4ª edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil – Aberta (ONHB-A), realizada em 2024. Olimpíadas científicas em Ciências Humanas têm se consolidado como experiências formativas que extrapolam

[1] Mestra em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História ProfHistória/UFS. Professora do Ensino Básico da Rede Estadual de Sergipe.

modelos tradicionais de avaliação, ao mobilizar práticas de investigação, autoria e colaboração. No caso da ONHB, as tarefas envolvem leitura de fontes, produção textual, construção de argumentos e avaliação entre pares, configurando percursos formativos mediados por cultura digital e dinâmicas híbridas de aprendizagem (Lima, 2025).

A 4ª edição foi estruturada em quatro fases, cada uma centrada na problematização da ditadura militar no Brasil, por meio de diferentes gêneros textuais e operações intelectuais. Na primeira fase, os participantes realizaram leitura e síntese de reportagens contemporâneas, exercitando seleção e interpretação de informações. Na segunda, elaboraram questões dissertativas a partir de documentos históricos, mobilizando descrição, contextualização e formulação de respostas. A terceira fase propôs a desconstrução de afirmações controversas sobre a ditadura, exigindo argumentação fundamentada. Por fim, a quarta fase envolveu avaliação por pares, ampliando a compreensão dos critérios avaliativos e incentivando práticas colaborativas de leitura e escrita.

Esse conjunto de tarefas desloca os estudantes da posição de receptores de conteúdos para a de produtores de interpretações, aproximando-se de concepções que compreendem a escrita histórica como prática epistemológica de elaboração do pensamento histórico (Schmidt; Cainelli, 2009; Monteiro, 2007). Ao mobilizar leitura, escrita e avaliação em ambiente digital, a olimpíada favorece experiências formativas que articulam diferentes temporalidades e exigem competências de seleção, validação e interpretação das informações (Fonseca, 2003).

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar a sequência de tarefas da 4ª ONHB-A como percurso formativo de leitura, escrita e avaliação histórica em contexto híbrido, a partir da temática dos 60 anos do Golpe de 1964, refletindo também sobre o potencial das olimpíadas científicas como recurso pedagógico para o ensino de História na Educação Básica. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar as estratégias de leitura mobilizadas em cada fase; b) analisar os gêneros de escrita histórica propostos; c) examinar o papel da avaliação por pares como prática formativa; d) refletir sobre as contribuições do percurso para a formação da consciência histórica; e) discutir, a partir da experiência analisada, as potencialidades das olimpíadas científicas como dispositivos formativos no ensino de História.

Metodologicamente, trata-se, conforme Almeida *et al* (2024), de estudo qualitativo, de natureza documental, com corpus constituído pelos enunciados das tarefas das quatro fases da 4ª ONHB-A. A análise fundamenta-se no diálogo entre o campo do Ensino de História, os estudos sobre memória e passados sensíveis e as discussões sobre leitura e escrita como práticas constitutivas da aprendizagem histórica.

Ao analisar uma experiência formativa situada no cruzamento entre cultura digital, ensino de História e passados sensíveis, o artigo busca contribuir para o debate sobre os modos de ensinar e aprender História na Educação Básica, destacando a centralidade da leitura e da escrita como práticas epistemológicas e o papel das olimpíadas científicas como dispositivos formativos capazes de ampliar experiências de autoria, argumentação e consciência histórica.

LEITURA, ESCRITA E AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O deslocamento do Ensino de História de uma abordagem centrada na transmissão de conteúdos para uma perspectiva formativa tem sido amplamente discutido nas últimas décadas. No campo da Educação Histórica, aprender História implica desenvolver competências interpretativas capazes de articular evidências, narrativas e temporalidades, mobilizando operações cognitivas próprias do pensamento histórico (Rüsen, 2001). Nesse sentido, a aprendizagem histórica não se reduz à assimilação de informações, mas envolve a construção de sentidos orientados para a compreensão do tempo histórico.

A leitura ocupa lugar central nesse processo. Conforme argumenta Schmidt (2009), ler historicamente implica mobilizar operações específicas do pensamento histórico, como contextualização, análise da autoria e identificação de perspectivas. Diferentemente da leitura informativa, a leitura histórica exige que o sujeito considere a historicidade dos documentos, reconhecendo que toda fonte é situada e marcada por intencionalidades. Essa compreensão é fundamental, sobretudo em contextos de circulação ampliada de narrativas digitais, nos quais a validação das informações se torna uma competência indispensável.

A escrita, por sua vez, assume papel estruturante na elaboração do pensamento histórico. Longe de constituir apenas instrumento de avaliação, a escrita histórica opera como prática epistemológica, na medida em que permite organizar argumentos, articular evidências e produzir narrativas interpretativas (Rüsen, 2001). No campo educacional, essa perspectiva aproxima-se das discussões sobre letramento histórico, que compreende leitura e escrita como práticas indissociáveis da aprendizagem histórica (Schmidt; Cainelli, 2009).

Quando articuladas ao trabalho com passados sensíveis, essas dimensões ganham maior complexidade. Pereira e Seffner (2018) destacam que temas como a ditadura brasileira envolvem disputas de memória, exigindo abordagens pedagógicas que articulem análise crítica e responsabilidade ética. A presença de revisionismos e negacionismos no espaço público reforça a necessidade de práticas de leitura e escrita que favoreçam a problematização das

narrativas e a construção de posicionamentos fundamentados. Nesse sentido, a mobilização da memória como categoria analítica tem sido apontada como central para o trabalho com passados traumáticos em contextos educativos (MODOLON; SILVA, 2024).

Nesse contexto, a avaliação tem papel estratégico. Perspectivas formativas de avaliação defendem a compreensão desse processo como acompanhamento da aprendizagem, e não apenas como instrumento classificatório (Perrenoud, 1999). No ensino de História, isso implica valorizar práticas que integrem leitura, escrita e reflexão metacognitiva, permitindo que os estudantes compreendam critérios de análise e participem ativamente da construção do conhecimento.

A avaliação por pares, em particular, se mostra como estratégia para aprofundar o desenvolvimento de aprendizagens, ao mobilizar competências de análise, argumentação e julgamento crítico. Ao colocar os estudantes na posição de avaliadores das produções de outros estudantes, os sujeitos entram em contato com diferentes formas de interpretação histórica, ampliando seu repertório e desenvolvendo consciência dos critérios que orientam a produção do conhecimento histórico.

Quando essas práticas se desenvolvem em ambientes digitais, surgem novos desafios e possibilidades. A cultura digital amplia o acesso a fontes e narrativas, mas também exige competências específicas de validação e interpretação (Bacich; Moran, 2018). Nesse contexto, experiências formativas híbridas, que articulam leitura, escrita e avaliação em plataformas digitais, tornam-se espaços privilegiados para o desenvolvimento do pensamento histórico em sintonia com as demandas contemporâneas.

É nesse cruzamento entre leitura histórica, escrita interpretativa, avaliação formativa e cultura digital que se insere a experiência analisada neste artigo. Ao mobilizar essas dimensões em torno de um passado sensível, a 4ª edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil – Aberta configura-se como objeto relevante para compreender as potencialidades pedagógicas das olimpíadas científicas no Ensino de História.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, centrada na análise das tarefas que compõem as quatro fases da 4ª ONHB-A, realizada em 2024. A opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que os enunciados das atividades

constituem documentos pedagógicos com potencial para revelar concepções de aprendizagem, operações cognitivas mobilizadas e expectativas formativas subjacentes ao percurso proposto.

O *corpus* da pesquisa é constituído pelos enunciados das tarefas disponibilizadas aos participantes em cada fase da olimpíada, considerados aqui como fontes primárias. A análise documental propõe a leitura contextualizada dos documentos, considerando sua materialidade, intencionalidade e condições de produção.

Do ponto de vista analítico, adotou-se uma abordagem interpretativa, orientada pelos objetivos do estudo. A leitura dos enunciados buscou identificar: a) estratégias de leitura mobilizadas; b) gêneros de escrita histórica propostos; c) operações cognitivas predominantes; d) formas de avaliação implicadas nas tarefas.

A análise foi organizada de modo sequencial, respeitando a estrutura da olimpíada em quatro fases. Essa opção permitiu compreender o percurso formativo proposto, evidenciando continuidades e progressões entre as etapas. Ao privilegiar a análise das tarefas, o estudo não busca avaliar desempenho discente, mas compreender a arquitetura pedagógica do percurso formativo.

O PERCURSO FORMATIVO DA 4ª ONHB-A

Fase 1 – Leitura e síntese de reportagens

A primeira fase da 4ª ONHB-A centrou-se na leitura de reportagens contemporâneas relacionadas à memória da ditadura civil-militar, convidando os participantes a localizar, selecionar e sintetizar materiais jornalísticos produzidos no ano de 2024. A atividade exigia além da compreensão textual também a identificação da autoria, da data e do veículo de circulação, mobilizando procedimentos de curadoria e validação de fontes.

Do ponto de vista formativo, a tarefa propõe a leitura como prática ativa e situada, na qual o estudante atua como sujeito interpretante diante de narrativas públicas sobre o passado. Ao trabalhar com textos jornalísticos recentes que retomam os 60 anos do golpe de 1964, a fase aproxima o ensino de História da cultura histórica contemporânea, evidenciando as disputas de memória e os usos do passado no espaço público.

Além disso, a síntese como gênero discursivo mobiliza operações cognitivas relevantes, como hierarquização de informações, identificação de argumentos e reescrita autoral. Trata-se de um exercício que articula pesquisa, leitura e produção escrita, inaugurando um percurso

formativo voltado ao desenvolvimento do letramento histórico e preparando os estudantes para etapas posteriores mais complexas da olimpíada.

Fase 2 – Elaboração de questões a partir de documentos históricos

Na segunda fase, os participantes foram convidados a elaborar questões dissertativas a partir de documentos históricos, tomando como base fontes textuais ou visuais relacionadas ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. A atividade exigia além da formulação da pergunta a seleção e apresentação do documento, incluindo sua descrição e indicação de origem, mobilizando procedimentos fundamentais da leitura histórica, como contextualização, validação e identificação da autoria das fontes.

Essa proposta desloca significativamente a posição do estudante, que deixa de responder perguntas para assumir o papel de formulador de problemas históricos. A elaboração de questões, associada à análise documental, implica operações cognitivas complexas, como leitura analítica de fontes, definição de recortes interpretativos e construção de problemas historicamente pertinentes. Ao solicitar a formulação de perguntas fundamentadas em documentos, a tarefa aproxima-se de práticas investigativas próprias do campo historiográfico, nas quais a problematização constitui etapa estruturante da pesquisa histórica.

Outro elemento formativo relevante é a exigência de elaboração de uma resposta esperada para a questão criada. Esse movimento introduz uma dimensão metacognitiva ao percurso formativo, pois convoca os estudantes a antecipar interpretações possíveis e explicitar critérios de validade histórica. Do ponto de vista da escrita histórica, a atividade estimula a construção de enunciados autorais e o desenvolvimento de consciência sobre os processos de produção e avaliação do conhecimento histórico.

Fase 3 – Desconstrução de afirmações controversas

A terceira fase apresentou afirmações controversas sobre a ditadura civil-empresarial-militar, convidando os participantes a analisá-las criticamente e produzir respostas argumentativas fundamentadas. Diferentemente das etapas anteriores, essa fase explicitou o enfrentamento de narrativas negacionistas que circulam no espaço público, deslocando o estudante para o campo das disputas de memória.

A tarefa exigia a escolha de uma afirmação amplamente difundida, como a ideia de que "a ditadura foi branda" ou que "apenas terroristas foram perseguidos", e sua problematização a partir de evidências históricas. Esse movimento mobiliza operações cognitivas complexas, como análise de evidências, confronto de interpretações e articulação entre fontes e historiografia. Ao demandar justificativa histórica, a atividade reforça a compreensão de que o conhecimento histórico se constrói por meio de argumentação fundamentada, e não por opiniões sem fundamento.

Ao lidar com enunciados que circulam em redes sociais, mídias e memórias familiares, a tarefa buscou aproximar o ensino de História das disputas contemporâneas sobre o passado, evidenciando a dimensão pública da cultura histórica. Nesse sentido, a fase articulou aprendizagem histórica e letramento midiático, na medida em que exigiu que os estudantes reconhecessem usos políticos do passado e desenvolvessem critérios de validação das informações.

Do ponto de vista formativo, destacou-se a exigência de apresentação de referências bibliográficas, o que reforça o caráter investigativo da proposta. Ao solicitar a mobilização explícita da historiografia, a atividade aproxima os participantes de práticas próprias da pesquisa histórica, consolidando a escrita argumentativa como prática epistemológica. Assim, a fase mostrou o potencial das olimpíadas científicas para trabalhar passados sensíveis, promovendo argumentação fundamentada, responsabilidade interpretativa e desenvolvimento da consciência histórica diante de narrativas em disputa.

Fase 4 – Avaliação por pares e metacognição histórica

A quarta fase foi dedicada à avaliação por pares, denominada pela própria olimpíada como etapa de "correção por pares", na qual os participantes analisaram produções de outras equipes com base em critérios previamente definidos. Apresentada como um dos diferenciais metodológicos da ONHB, essa etapa introduz uma dimensão metacognitiva significativa, ao deslocar os estudantes da posição de autores para a de avaliadores.

A tarefa consistiu na análise de produções equivalentes às que os próprios participantes haviam elaborado ao longo da prova, garantindo um princípio de isomorfismo avaliativo. Ao avaliar tarefas da mesma natureza, os estudantes foram levados a revisitar as exigências cognitivas e discursivas das fases anteriores, ampliando a compreensão dos critérios que estruturam a produção do conhecimento histórico.

A correção por pares mobiliza competências complexas, como leitura crítica, argumentação avaliativa e julgamento fundamentado. Ao ter acesso a múltiplas respostas, os participantes ampliam seu repertório interpretativo e entram em contato com diferentes estratégias de leitura, escrita e argumentação. Esse movimento favorece a explicitação de critérios implícitos e contribui para o desenvolvimento da consciência sobre os processos de construção do saber histórico.

Além disso, a proposta incorpora uma dimensão ética da avaliação, ao enfatizar que os participantes deveriam analisar os trabalhos com a mesma seriedade com que desejariam ser avaliados. Tal orientação reforça a avaliação como prática formativa e relacional, deslocando-a de um modelo classificatório para uma perspectiva colaborativa e reflexiva.

Do ponto de vista pedagógico, essa fase mostra a avaliação como parte constitutiva do processo de aprendizagem histórica. Ao transformar o estudante em avaliador, a olimpíada estimula deslocamentos significativos em relação a modelos tradicionais de avaliação, favorecendo práticas participativas, autorreflexivas e alinhadas a concepções formativas de ensino. Nesse sentido, a correção por pares consolida assim o percurso formativo da ONHB-A ao integrar leitura, escrita e avaliação em uma dinâmica que articula autoria, interpretação e metacognição histórica.

OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS E FORMAÇÃO HISTÓRICA

A análise das quatro fases mostra que a 4ª ONHB-A estrutura-se como percurso formativo progressivo, no qual leitura, escrita e avaliação são mobilizadas de forma articulada. Longe de constituírem tarefas isoladas, as etapas configuram uma sequência didática que amplia gradualmente a complexidade das operações cognitivas exigidas.

Esse percurso permite compreender o potencial das olimpíadas científicas como dispositivos formativos no Ensino de História. Ao mobilizarem práticas investigativas, autoria e colaboração, essas experiências aproximam a cultura escolar de modos de produção do conhecimento histórico, favorecendo aprendizagens mais significativas.

No caso específico do trabalho com passados sensíveis, a olimpíada demonstra capacidade de articular rigor analítico e formação ética. Ao lidar com a memória da ditadura, as tarefas estimulam a problematização de narrativas e incentivam posicionamentos fundamentados, contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica.

Além disso, o ambiente digital no qual a experiência se desenvolve amplia as possibilidades de circulação de narrativas e interação entre participantes. A configuração híbrida do percurso destaca a necessidade de práticas pedagógicas que integrem cultura digital e ensino de História, reconhecendo as transformações contemporâneas nos modos de produção e circulação do conhecimento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da 4ª ONHB-A, tomada como estudo, permite compreender as olimpíadas científicas como espaços formativos que ultrapassam a dimensão competitiva, configurando-se como dispositivos pedagógicos relevantes para o Ensino de História. Ao articular leitura, escrita e avaliação em ambiente híbrido, a experiência evidencia possibilidades concretas de renovação das práticas pedagógicas na Educação Básica.

O percurso analisado demonstra que tarefas estruturadas em sequências progressivas podem favorecer o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem histórica, ao mobilizar operações cognitivas complexas e práticas autorais. A centralidade da leitura e da escrita como práticas epistemológicas reforça a importância de abordagens que valorizem o protagonismo discente na construção do conhecimento histórico.

No contexto do trabalho com passados sensíveis, a experiência mostra o potencial das olimpíadas para promover práticas de análise crítica e formação ética, contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica. Ao lidar com narrativas em disputa, os estudantes são convidados a construir interpretações fundamentadas e socialmente situadas.

Por fim, destaca-se que experiências como a analisada apontam caminhos promissores para a articulação entre cultura digital e ensino de História, evidenciando a necessidade de ampliar investigações sobre práticas formativas mediadas por ambientes híbridos. Ao reconhecer as olimpíadas científicas como espaços de experimentação pedagógica, abre-se um campo fértil para repensar as relações entre inovação didática e formação histórica na Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sonia Aparecida Faleiros et al. Diálogos possíveis sobre a pesquisa documental em educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 28, 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

LIMA, Adinagruber da Conceição. **Conectando o ensino de história ao contexto local:** a primeira olimpíada estadual em História de Sergipe (OEHSE) como recurso pedagógico para o ensino de História em Sergipe. 2025. 235 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

MODOLON, Carla Silva**.** Memórias subterrâneas da ditadura civil-militar em Criciúma (SC): disputas patrimoniais e ensino de história. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 16, n. 43, 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de história e passados vivos: ditadura civil-militar e disputas de memória. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 85–104, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

O ENSINO DE HISTÓRIA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA MATERIALISTA E DIALÉTICA DA DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Luiz Otávio Correa[1]

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo refletir sobre o Ensino de História a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Partindo dos fundamentos da PHC, o texto propõe uma metodologia para o Ensino de História. A PHC é uma proposta educacional que, há 40 anos, busca uma forma de ensino emancipadora, tendo como princípio o materialismo histórico-dialético e a visão gramsciana de educação. Ela se constitui como um contraponto ao construtivismo e propõe, de maneira polêmica, a valorização do conteúdo escolar e o reconhecimento de que o professor transmite o conhecimento, ocupando uma posição diferenciada em relação ao aluno, no contexto da sala de aula e do ambiente escolar.

Apesar da sua baixa visibilidade no campo do Ensino de História, a PHC possui uma longa e relevante trajetória na filosofia da educação brasileira. Seu objetivo, durante esse período, foi contribuir para a constituição de uma pedagogia crítica e transformadora, conforme a perspectiva de seus principais teóricos (Saviani; Duarte, 2012).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por teóricos soviéticos como Vygotski, Leontiev, Rubinstein, Lúria, Davídov e outros. A Teoria da Atividade orienta e alicerça as discussões sobre a ação do ser humano no mundo, bem como sobre o desenvolvimento da consciência e do pensamento

[1]Doutor em História(UFF); Doutorando em Educação (UFOP); Vinculação institucional: UFOP-SEE-MG. Vinculado aos grupos: Reflexo: Grupo de Estudos em Educação Científica, História da Ciência e Materialismo Dialético e Grupo de pesquisa em Comunicação, Educação e Cultura Científica (GPeCECC). Email: lo.correa@hotmail.com. Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 00. Professor do Ensino Fundamental da Escola Dom Velloso de Ouro Preto.

humano. Enquanto a Psicologia Histórico-Cultural propõe compreender o desenvolvimento do pensamento e das atividades humanas, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma maneira de ensinar que desenvolva as funções psíquicas superiores (Vygotski, 2000).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como princípio ontológico a centralidade do trabalho humano. Cultura e trabalho estão amalgamados numa perspectiva monista da consciência. Utiliza o Materialismo Histórico e Dialético como seu método fundamental de análise e compreensão da realidade, incluindo os fenômenos educacionais e o conhecimento científico, para entender como ocorreram as transformações no mundo e na consciência humana. Isso significa que a consciência é constituída concretamente no mundo, superando a visão dualista característica do pensamento idealista. A consciência é vista como um produto da atividade humana, sendo formada e determinada pela sua inserção nas relações sociais e históricas.

Este artigo propõe, portanto, apresentar os fundamentos da PHC e relacioná-los às preocupações das pesquisas relacionadas ao Ensino de História, suas categorias e conceitos. A apresentação desses fundamentos justifica-se pela percepção de que a PHC ainda é pouco difundida e explorada no campo específico do Ensino de História.

Propõe-se pensar em uma didática para o Ensino de História, utilizando os conhecimentos desenvolvidos nos últimos quarenta anos dessa proposta pedagógica, e relacioná-la às preocupações dos pesquisadores da área específica da História, pensando em categorias como consciência, memória, temporalidade e fontes históricas.

REPENSAR O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA

Uma das questões importantes a ser considerada é que a categoria filosófica "consciência" precisa ser pensada com mais cuidado. Defende-se, neste artigo, que o materialismo histórico possui um arcabouço teórico mais desenvolvido para se pensar essa categoria, considerando a importância que essa noção tinha para a psicologia soviética.

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a consciência, em toda a sua historicidade, é o resultado de uma necessidade humana de transformar a natureza e a si mesmo, um reflexo que o ser humano cria de sua própria realidade e também de suas atividades.

> Consciência é co-conhecimento, mas somente no sentido de que a consciência individual pode existir mediante à existência da consciência social e da língua, que são seu substrato real. No processo de produção material, as pessoas também produzem linguagem, que funciona não somente como um meio de comunicação, mas também como portadora de significados socialmente elaborados, fixados nela. (Leontiev, 2021, p. 119)

Por outro lado, “todo pensamento nasce da necessidade de solucionar uma situação-problema, uma demanda da atividade, que orientam a atividade mental dos seres humanos” (Rubinstein, 1967). Dessa forma, a comunicação humana e o desenvolvimento da linguagem são vitais para a realização de uma ação consciente no mundo, sendo essa ação capaz de libertar os indivíduos e a sociedade de situações de alienação, resultantes do afastamento do ser humano de si mesmo e daquilo que produz:

> A alienação da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência (Leontiev, 2004, p. 130).

Quando o ser humano age sem refletir sobre as suas ações, não está exercendo a sua atividade vital e perde-se na sua prática social, desligando-se do mundo que o cerca, incapaz de perceber que tudo que produz é fruto do seu trabalho, que é apropriado. Então, a dimensão material da consciência é vital para que possamos compreender como o ser humano é capaz de julgar e agir. Sem compreender que é na prática social que ela se materializa, não podemos entender por que julgamos e agimos no mundo que nos cerca.

Portanto, toda produção ideal humana, realizada através de suas funções psíquicas superiores (Vygotski, 2000), tem uma relação com a realidade material. “Pensamento e consciência são determinados pela existência material”, pela vida das pessoas, e existem apenas como um “produto do desenvolvimento do sistema de relações objetivas” (Leontiev, 2021, p. 45). Nessa dialética entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, os indivíduos transformam a sua realidade e constroem relações. Criam, assim, necessidades novas para além de seus instintos, e o fazem por meio de sua atividade vital, que é o trabalho.

A consciência da história tem, portanto, uma dimensão concreta e material, circunscrita em uma realidade que a condiciona. Ela se desenvolve pela linguagem e pela comunicação entre os seres humanos (outro processo materialmente constituído e determinado pelas tecnologias que o modificam), pelas mediações, pelas práticas sociais e pelas relações com outros seres humanos. Se tentarmos penetrar na estrutura interna da consciência, devemos observá-la, não a partir de uma contemplação subjetiva — na qual se projetam tão somente imagens e conceitos mentais e ideais, tal como os metafísicos costumam fazer —, mas sim como um movimento real que se materializa a partir da Atividade (Leontiev, 2021, p. 35).

Podemos, então, repensar a questão da consciência buscando subsídios na Psicologia Histórico-Cultural e na teoria marxista. Para os marxistas, a consciência é um produto social.

Não se trata de uma relação metafísica, em que os processos acontecem na cabeça do indivíduo, que recebe os estímulos que o fazem agir de uma determinada maneira:

> A real explicação da consciência reside não nesses processos, mas nas condições sociais e nos modos de atividade que cria sua necessidade: na atividade do trabalho. Essa atividade se caracteriza por sua materialização, por sua 'extinção', segundo a expressão de Marx, em um produto. (Leontiev, 2021, p. 52)

Para Leontiev (2021), a linguagem é a consciência materializada, real. Na realidade, no mundo objetivo, é que a linguagem se desenvolve, nas relações com os meios técnicos, no processo de formação da cultura através da história social, onde ocorre um processo de objetivação, no qual "a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos da atividade" (Duarte, 2004).

A chamada Teoria da Atividade nos auxilia, portanto, a compreender os processos de ensino-aprendizagem, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica nos fornece um novo norte para a compreensão de como podemos pensar o Ensino de História. É por meio da atividade que o ser humano atua motivadamente na natureza, estabelecendo também relações com outros seres humanos. Fazendo isso, descobre o mundo e suas relações de maneira objetiva, criando condições para sua "sobrevivência física e psíquica".

O ENSINO DE HISTÓRIA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A PHC, ao se alinhar com o materialismo histórico, rompe com o dualismo cartesiano, avançando em direção a um monismo da formação do pensamento e da consciência histórica, no qual a separação entre tempo humano e tempo da natureza não faz sentido (Rubinstein, 1959). Nessa perspectiva, a construção de significados – elaborada pelas formas desenvolvidas de compreensão do tempo e das historicidades, como ocorre na ciência histórica – possibilita novas modalidades de desenvolvimento da consciência e da própria noção do que significa ser humano ao longo do tempo, através do trabalho.

Ao adotar a PHC como referencial para o Ensino de História, a reflexão inicial e fundamental é a necessidade de reintroduzir o trabalho humano como categoria central. Pensar a cultura e as práticas sociais através da categoria trabalho é a condição primeira e indispensável para conceber o ensino de História sob a ótica do materialismo histórico e dialético. Essa compreensão do Ensino de História pressupõe, de maneira impositiva, a existência de uma realidade objetiva que transcende a subjetividade individual. Além disso, ela define a cultura

como o resultado direto da interferência humana, seja esta exercida sobre o mundo concreto, seja nas relações estabelecidas entre os próprios seres humanos.

O ser histórico, enquanto sujeito consciente, insere-se no processo educativo que, em cada época, engendra um tipo específico de humanidade — processo este marcado pelas contradições das relações sociais, pelos conflitos de classe e pela formação de ideologias que acarretam a alienação do trabalho humano.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo — seja em formas sistematizadas ou não, por meio das diversas formações sociais e modos de produção — é o que permitiu ao ser humano produzir sua cultura e sua racionalidade; em concomitância com o desenvolvimento da linguagem, a qual também tem suas bases nas relações sociais, constituindo-se nos processos de humanização do próprio ser humano, nas condições de sua produção cultural, que não se separa de sua produção intelectual.

O trabalho é a materialização da consciência, quando o mundo é apropriado para si, de maneira não alienada, também em sua existência ideal, mas sempre a partir da práxis transformadora, do seu produto, que dá sentido às atividades humanas. Esse processo completa-se, portanto, pelo que é impresso na realidade psíquica de cada indivíduo, em sua dimensão ideal, mas de tal forma que não se separa do conteúdo (o concreto) que o criou.

Para que essa situação seja criada, em relação especificamente à História, o ensino para a Pedagogia Histórico-Crítica deve ultrapassar o cotidiano do aluno para enxergar caminhos alternativos e possibilidades de mudança, o que é também um objeto de estudo dos historiadores e professores da história social, quando se concentram nas transformações do mundo através do tempo. Ressalta-se a importância da mediação do professor. A Pedagogia Histórico-Crítica advoga que as atividades autônomas dos alunos são sempre mediadas pela atividade do professor, em uma atividade compartilhada.

> Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 2008, p. 56)

O desenvolvimento da autonomia é um dos objetivos do trabalho do professor, mas ela só pode ser constituída se o aluno estiver devidamente instrumentalizado pelo conhecimento sistematizado e balizado pela ciência, sendo capaz, dessa forma, de superar o senso comum. A questão da transmissão do conhecimento é um elemento importante a ser pensado na

perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. O que se entende por transmissão é o processo em que o professor provoca a assimilação do conhecimento por parte do aluno, numa relação de diálogo.

Considera-se, nessa relação, a posição do professor como diferenciada em relação à do aluno, por estar, pelo menos em tese, numa situação de conhecimento mais desenvolvida. O professor é, a nosso ver, por sua posição 'mais elevada' na relação da sala de aula, um agente da aprendizagem em três aspectos: (1) como mediador do processo de criação, já que organiza a atividade; (2) como transmissor do conhecimento científico (no momento da produção do roteiro, na determinação da escolha dos instrumentos pedagógicos que sejam adequados etc.); e principalmente (3) como gerador do motivo compartilhado coletivamente. O desenvolvimento da autonomia é um dos objetivos do trabalho do professor, mas ela só pode ser constituída se o aluno estiver devidamente instrumentalizado pelo conhecimento sistematizado e balizado pela ciência, sendo capaz, dessa forma, de superar o senso comum.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Ou seja, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (Saviani, 2011).

Do ponto de vista metodológico, o Ensino de História deve partir da prática social, lugar em que tanto professores quanto alunos estão inseridos, mesmo que em posições distintas, na circunstância da sala de aula. O que é a prática social desses alunos de História? O tempo presente desses alunos, em que estão guardados os indícios do passado, materializados nas fontes históricas, interpretadas pelos historiadores profissionais e transmitidas a esses alunos pelos professores de História para que os estudantes se humanizem.

As fontes históricas são, portanto, instrumentos que nos possibilitam, no tempo presente, imaginar esse passado. A imaginação e a memória, duas funções psicológicas importantes para Vygotski (2000), são acionadas pela materialidade desses instrumentos, estabelecendo uma ponte entre o passado, o presente e o futuro, produzindo nesses alunos um movimento de mudança da sua própria prática social.

Há uma separação clara entre o ato de produzir cientificamente a História e o Ensino de História. O professor, para a PHC, é o responsável pela mediação, por possibilitar o acesso a esse conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Ele traduz essas pistas para o estudante em situação de aprendizagem, por isso as fontes se transformam também em instrumentos, tal como é a própria linguagem. Os instrumentos, que se revelam no tempo

presente por meio dos indícios que nos chegaram, nos abrem para a compreensão ampla do passado, em todas as suas totalidades. Mas é o professor que deve direcionar o processo, estando ele numa situação diferenciada em relação ao aluno, no trato desses instrumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, do ponto de vista do Ensino de História, consideramos as fontes como instrumentos de aprendizagem, que possibilitam que o conhecimento histórico se apresente no tempo presente, inserido nas totalidades das relações, tanto daquilo que muda quanto daquilo que permanece. A prática social não é somente o cotidiano desses alunos, mas as relações que, nesse cotidiano, formam o que eles são, dentro e fora da escola.

A forma como os seres humanos transformaram a natureza e a si mesmos durante a História deu-se sempre a partir de uma necessidade criada. Quando essa necessidade tem um motivo consciente, ela se dá como uma Atividade, categoria que pode oferecer aos pesquisadores do Ensino de História e aos próprios historiadores uma outra chave para que se compreenda a produção humana da cultura da sociedade, do ponto de vista dialético, materialista e histórico.

Através da Atividade, a principal delas o trabalho, o ser humano coloca-se como sujeito, tomando para si o fruto de sua ação consciente e modificando seu mundo. O desenvolvimento da linguagem dá-se na relação com a realidade concreta e a constituição da consciência social tem relação com a práxis.

Do ponto de vista do Ensino de História, o que significaria problematizar a História em uma sala de aula? Seria partir das questões teóricas dos historiadores profissionais: a questão das fontes e seu tratamento, a questão do tempo e das temporalidades e, o mais importante, a compreensão de que a cultura é uma criação do trabalho humano e tem uma dimensão concreta. Mas tudo isso tem relação, no entanto, com a prática social dos alunos e com a circunstância em que se dá o ensino. Então, o que chamamos de cultura não está restrito somente à dimensão simbólica da ação humana, mas está ligada à forma como essa cultura se materializa nas relações sociais e na prática universal dos seres humanos, através do trabalho.

Partindo dessa prática social, o Ensino de História pergunta ao tempo presente como as relações de poder e exploração se sedimentam através do senso comum e da ideologia, para superá-los através da instrumentalização oferecida pelo docente, por meio da transmissão do conhecimento, como prática comunicativa, tal como compreendemos.

Estabelece-se, assim, uma relação entre a História — cuja forma contemporânea se apresenta como ciência —, a memória social — enquanto consciência do mundo prático e fundamento para a superação do senso comum — e a educação como processo humanizador, mediante a transmissão do conhecimento clássico da humanidade, conforme abordado por Dermeval Saviani, Newton Duarte e outros pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes do paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. O **desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.

RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich. “Materialismo e Empiriocriticismo” de V.I. Lênin e a Teoria do Reflexo. Tradução de Bruno Bianchi. [S. l.]: Katharsis, 1959. Disponível em: https://medium.com/katharsis/rubinstein-lenin-materialismo-empiriocriticismo-reflexo-b5552d559714.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

CANGAÇO E OS SABERES EXPERIENCIAIS: UMA RADIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Richardy Leal Oliveira[1]

INTRODUÇÃO

O conhecimento é a opção racional mais viável à prática docente, moldando não só a sua prática, como também as maneiras de ser. Tais construções passam também pelo cotidiano. Este texto resulta de uma pesquisa no âmbito do mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará (PPGEH/UFPA). Busca-se jogar uma lupa nas diversas formas de mobilização do conteúdo do cangaço no Brasil e de compreender como os saberes experienciais podem moldar tais práticas. A proposta é abordar dois docentes em cada uma das 27 unidades federativas brasileiras, por meio da aplicação de questionário, de acordo com os diversos contextos que podem incidir na forma de mobilização dos conteúdos sobre a temática do cangaço. Este último, entendemos ser um importante instrumento para a construção de simbologias nos imaginários nacional e regional.

Para Gauthier (2006), o professor é um agente eminentemente racional que se manifesta através de três formas: *subjetividade*, *juízo* e *argumento*. O primeiro seria uma construção interior caracterizada por um amadurecimento interno daquilo que se passa a acreditar; o professor, como qualquer outro indivíduo, vive esse amadurecimento íntimo de suas convicções ao longo da vida, mas este o faz como ofício. O segundo, o *juízo*, é a conexão do mundo interior ao exterior, partindo das subjetividades construídas no íntimo, julgando fenômenos e práticas à sua volta. É a manifestação da subjetividade sobre o mundo. O professor de História está a todo instante balizado por esse *juízo* em suas micro ações diárias em sala de aula. O *argumento* está centrado na ação discursiva negociada através da subjetividade calcada

[1] Doutorando em História (PPGH/UFGD), Mestre em Ensino de História (PPGEH/UFPA), membro do Grupo de Estudos e Fronteiras (GEF/UFPA). Atua como professor da Educação Básica vinculado à SEDUC-PI e SEME-Picos. E-mail richardylealll@gmail.com.

em *juízos* diários. Os argumentos não devem ser vistos como uma prática doutrinadora, mas sim um instrumento de edificação do conhecimento, pavimentando caminhos de autonomia subjetiva e racional.

A verdade não está no fato em si, a História não busca a verdade, mas sim construir narrativas através de interpretações baseadas em fontes históricas, por meio do rigor científico. O cangaço, como qualquer outro evento, não deve ser analisado sob a ótica da verdade, mas sim à luz de um fenômeno projetado através de memórias coletivas mobilizadas ao longo das últimas décadas, verificando-se usos do passado no presente. Pouco importa hoje se *Lampião* é herói ou bandido, cometeu ou não crimes, o cangaço atualmente é tradição, é memória viva a se manifestar em diversas facetas, do profano ao sagrado. *Subjetividade*, *juízo* e *argumento* postos numa intensa relação que tem a sala de aula, o professor de História e o aluno como instrumentos a serviço de um processo de ressignificação (Clemente, 2009).

Esse laboratório de práticas cotidianas articula-se sob um saber tanto individual como social, tecido num ambiente de negociações coletivas entre o(a) professor(a), sua individualidade e aquilo que está posto no coletivo. O conteúdo do cangaço seria um catalisador de todo esse processo que está a se relacionar com aspectos da identidade a se modelar através de algumas categorias tangenciais acerca dos valores, linguagens, estética, resistência, religiosidade, violência, entre outras. Todas amalgamadas pelos saberes experienciais a refletir-se em sala de aula. Para Tardif (2017, p. 17),

> [...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, a sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

Portanto, para entender esse processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário escutar o professor. A mobilização do conteúdo do cangaço, por ser multifacetado, envolve as composições coletivas em que o professor está inserido, coadunando às suas *subjetividades*, *juízos* e *argumentos*.

Desse modo, o presente trabalho visa radiografar as diferentes formas de mobilização do conteúdo do cangaço em salas de aulas das 27 unidades federativas do país, constituídas em 5 grandes regiões. A pesquisa foi realizada através de metodologia de aplicação de questionário em *Google Forms*, direcionada aos professores. Os dados serão interpretados à luz do referencial teórico dos saberes experienciais, conforme Tardif (2017) e Gauthier (2006), assim

nos ajudando a entender as diferentes formas de saberes práticos compreendidos e amalgamados nos professores(as) participantes da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

A pesquisa foi realizada entre os dias 04 e 30 de outubro de 2022, em grande parte durante a realização do II Congresso Nacional do Profhistória, realizado na cidade do Rio de Janeiro nas dependências da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ. Na ocasião foi possível aplicar o questionário a 60[2] participantes, sendo 27 professoras e 33 professores de todos as modalidades de ensino da Educação Básica: Ensino Infantil (5%), Ensino Fundamental (81,7%), Ensino Médio (66,7%) e Educação de Jovens e Adultos/EJA (20%); em todas as redes de ensino: privada (10%), municipal (38,3%), estatual (68,3%) e federal (5%); num tempo de experiência que variava de 01 a/ou mais de 15 anos; o que pode nos dizer muito sobre os saberes experienciais que estão diretamente ligados ao tempo de docência.

Quanto ao nível de titulação verificou-se a fragilidade na formação continuada; mais da metade (60%) dos pesquisados ainda não progrediram em seus estudos de aperfeiçoamento, tendo realizado apenas graduação e especialização *lato sensu*: 38,3% são mestres e apenas um professor concluiu doutorado, o que representa 1,7% no universo de toda a pesquisa. Apesar da pesquisa representar um universo pequeno em relação ao quantitativo total de professores que compõem a Educação Básica no país, os dados ratificam o quanto as políticas públicas de qualificação docente estão aquém do que é proposto pela BNCC e outros documentos normativos.

VIOLÊNCIA, CANGAÇO E SABERES EXPERIENCIAIS

O cangaço, em grande medida, é visto sob o signo da violência, como um movimento marcado por uma sociedade que tinha como trinômio: coragem, trabalho e honra. Associados a isso, as lutas constantes por terra e vingança. Segundo Luitgarde Barros (1998), as sociedades violentas surgem de uma organização interna desequilibrada, na qual a violência é vista como vetor de resoluções. O cangaço se estruturou no período entre guerras. Com o advento da mídia

[2] A princípio fora planejada a participação de dois professores por estado, perfazendo um total de 54 pesquisados, sendo um homem e uma mulher para cada, porém por questões de logística não conseguimos atingir o número equitativamente de gênero, porém chegamos bem próximo numa proporção de 45%/55%. Vale ainda ressaltar que excedemos o número de três participantes, por conta da logística na aplicação do questionário, o que optamos em não excluir, o que não invalida a pesquisa, mas sim reforça.

radiofônica e impressa foi possível acessar os horrores dos grandes conflitos do século XX, forjando uma sociedade em meio ao sofrimento. Experiência que era vivenciada ora à distância, por meio das notícias dos grandes conflitos mundiais, ora próximo com os grandes levantes que serão produzidos em especial no Nordeste do Brasil, mas em geral em todo o território brasileiro: Revolta da Armada (1981/1984), Revolta de Canudos (1897), Revolta da Vacina (1904), Revolta da Chibata (1910), Guerra do Contestado (1912), Revolta e a Sedição de Juazeiro (1914) e o Movimento Tenentismo (1922).

Luitgarde Barros (2018, p. 65), citando Henri Bergson, defende que o contexto de sofrimento ativa inconscientemente alguns mecanismos de memória/esquecimento numa relação íntima na constituição do imaginário e da identidade. O contexto de agouros e violência da época estabelece um ambiente favorável à construção de formas de resistência por parte de seus contemporâneos.

Aos professores de História, atualmente, também segue a reflexão proposta por Bergson (*apud* Luitgarde 2018, p. 65). Aqui, refiro-me às dificuldades de viver em grandes centros urbanizados, marcados pela violência relacionada ao crime organizado, seja ligado ao tráfico ou às milícias. De acordo com a pesquisa, 75% dos participantes residem em grandes ou médios centros urbanos[3] que, de alguma forma, evidencia a violência como elemento incorporado ao cotidiano. Esse dado permite pensar sobre o quanto esta categoria (violência) impacta também os saberes experienciais, os quais também incidem nas tomadas de decisões macro e micro, tangenciando a *subjetividade*, o *juízo* e a *argumentação,* conforme proposto anteriormente, como elementos de formação do conhecimento racional.

A violência praticada pelo bando de Lampião[4] expurgou uma massa de sertanejos em direção aos grandes centros urbanos na primeira metade do século XX. Estas serão sedimentos para a formação dos grandes conglomerados de comunidades. Cangaceiros, sertanejos retirantes, moradores de comunidades carentes, crime organizado, milícias, professores(as) de História moradores de grandes núcleos urbanos, todos de alguma forma ligados pelo signo da violência.

Para Luitgarde Barros (2018), há uma correlação de elementos a ligar as milícias dos grandes centros urbanos – que tomam para si a responsabilidade de uma pseudo segurança, ocupando espaços ora de responsabilidade do Estado –, e o cangaço que, também em certa

[3] Por médios e grandes centros urbanos, tomamos como base as definições do IBGE: as cidades médias com uma população entre 50.000 e 100.000 habitantes e grandes entre 100.00 e 900.000 habitantes.
[4] Não é intenção nossa resumir o cangaço apenas a *Lampião*, mas perceber que em sua época tivemos o auge das ações violentas. Para conhecer mais sobre o tema, veja as denominações *endêmico tolerado* e *epidêmico repelido* em Frederico Pernambucano de Mello (2004).

medida, se aproveitava destas lacunas para imprimir uma pseudo segurança armada, muitas vezes terceirizada para coronéis, políticos e até religiosos da época. Com o advento da modernidade, o Estado toma para si a responsabilidade pelo controle das demandas sociais até os anos 1990, quando é verificada a diminuição da cobertura estatal em áreas de vulnerabilidade social, acompanhando o crescimento nas comunidades da atuação do crime organizado e das milícias.

Cabe citar o papel da imprensa, especialmente a sensacionalista, no reforço deste contexto de alerta sobre a violência. Vender sangue nas capas, seja de jornais impressos, revistas e hoje em portais de internet ou em telejornais policialescos é uma forma também de cristalizar a violência na identidade social dos indivíduos. A literatura de cordel, de uma forma romantizada, já fazia isso no interior do sertão, narrando as histórias e horrores cometidos por cangaceiros. Histórias que povoavam o imaginário daqueles que, outrora, sairiam de sua terra natal para buscar refúgio em grandes centros urbanos, onde o Estado ainda exercia controle. Com o passar do tempo, porém, o poder público também deixaria de garantir segurança, a partir do controle do crime organizado e, mais recentemente, nas mãos das milícias (Barros, 2018).

Como a violência pode influenciar nos saberes experienciais quando da mobilização do conteúdo do cangaço em sala de aula? Quais outros temas, para além da violência, são mobilizados pelos professores de História ao usarem o conteúdo do cangaço em sala de aula? A violência é, de fato, um signo que marca o cangaço nos dias de hoje? São algumas inquietações tangenciadas por este texto.

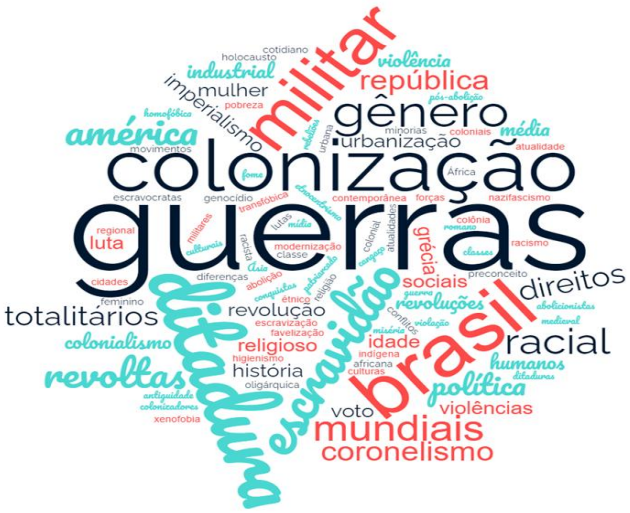
Quando perguntados sobre como tiveram contato com a temática da violência, 51,7% dos participantes afirmaram que isso correu na formação acadêmica ou profissional; 33,3% declararam que o contato ocorreu por iniciativa própria; 45% afirmaram a necessidade de entender os contextos sobre o tema da violência, o que induz a pensar que compreender o tema da violência não é apenas algo profissional, mas também pessoal.

Quando inserido o tema da violência no contexto de sala de aula, confirmamos o quanto este é caro: 53,3% dos participantes afirmaram que o interesse surge a partir dos próprios alunos(as); 80% dos docentes tomam a iniciativa de inserir a temática em sala de aula. Discutir, debater e compreender tornou-se alento para aqueles que lutam diariamente nos grandes centros urbanos para sobreviver e, de alguma forma, está seguro das diversas modalidades de ações criminosas.

Quando abordada em sala de aula, a temática da violência é relacionada a diferentes temporalidades, conteúdos e experiências. As respostas dos participantes indicaram sua

associação com temas como revoltas, urbanização, guerras, questões de gênero, regimes de governo, em especial ditaduras, direitos humanos. Porém, evidenciou-se o número elevado de correlação da violência com dois temas em destaque: a escravidão, com 11 menções, e regimes de governo ditatoriais, com 10 citações, conforme mostra a nuvem de ideias abaixo:

Figura 1 – Nuvem de palavras dos temas mobilizados nas aulas de História.



Fonte: Pesquisa realizada através de questionário aplicado entre 04 e 30 de outubro de 2022.

Conclui-se que a banalização da violência nos dias atuais, especialmente nas grandes cidades compõe um dos elementos de formação dos saberes experienciais de docentes em todas as regiões do país, refletindo-se diretamente na condução e mobilização de conteúdos que tangenciam a violência em sala de aula. Para 91,7% dos entrevistados, o conteúdo do cangaço seria uma ótima oportunidade para refletir sobre as formas de violências ao longo da história.

CARTOGRAFIA[5] DO CANGAÇO NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DOS SABERES EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES NO BRASIL

Percebido o tema da violência como um elemento inserido no campo simbólico e identitário; percebido o cangaço como elemento analisado e, ao mesmo tempo, recurso pedagógico sobre o tema da violência, nesta parte da pesquisa será apresentada as diversas formas de mobilização do conteúdo do cangaço nas 27 unidades federativas.

[5] Aqui, entendemos a cartografia como um conceito social que visa analisar e construir, crítica e metodologicamente, caracterizações socioespaciais com diversos propósitos.

A pesquisa confirmou o potencial acerca do conteúdo analisado mostrando níveis de interesses entre alunos(as) e professores(as). No caso dos primeiros, 15% demonstram alto interesse, 41,7% demonstram moderado interesse; no universo dos(as) professores(as), o conteúdo do cangaço desperta ainda mais a atenção, 30% responderam ter nível alto de interesse e 60% para interesse moderado.

Os saberes experienciais não são conhecimentos fechados em si mesmos, mas sim uma parte importante de um todo, o que Tardif (2017) chamará de saberes docentes. Esses saberes são compostos por quatro formas de saberes[6]: saberes profissionais ou saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes disciplinares e os saberes experienciais.

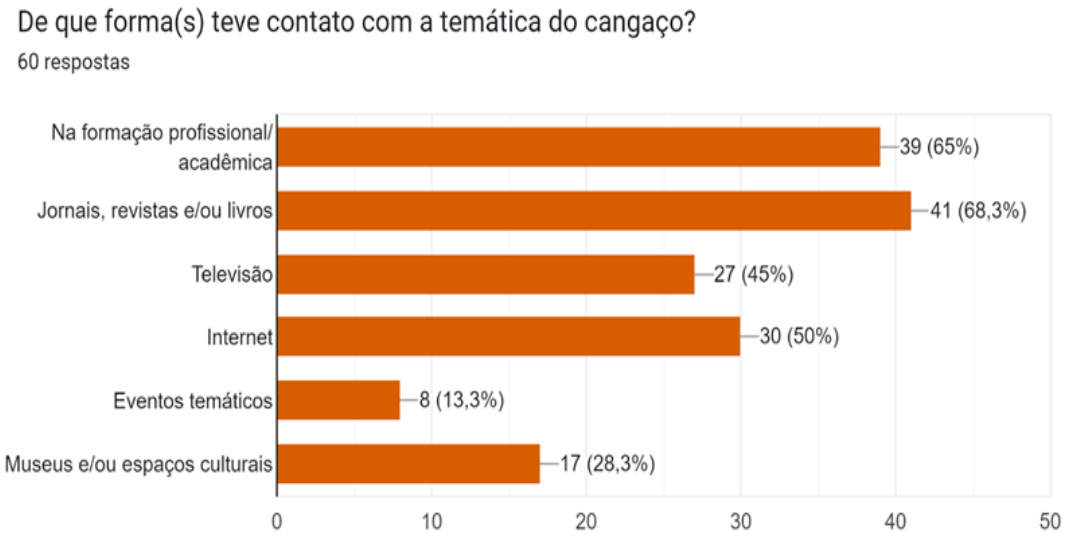
Os saberes experienciais transformam o professor(a) em um produtor quase diário de práticas de ensino, uma vez que ele se depara com inúmeras situações-problema em sua rotina prática. O tempo passa a ser um importante aliado ao amadurecimento de aspectos práticos, levando à necessidade de saber lidar com programas e normas curriculares, conteúdos e recursos didáticos, relações extra e intraescolares que envolvem aspectos psicoemocionais, além de elementos de formação e todas as demandas exógenas à escola.

O professor, na atualidade, é forjado sob a égide do tempo, necessitando fazer-se um negociador hábil para relacionar uma gama de saberes em um contexto escolar composto por diversos agentes, além de ser um ambiente sob forte influência de contextos externos latentes e voláteis, o que se constitui num desafio diário para todos e todas que têm na educação um sacerdócio.

Neste desafio diário de negociar saberes em meio a situações-problema, chama atenção a diversidade de mídias e plataformas por meio dos quais o tema do cangaço é ressignificado: na formação acadêmica e profissional (65%); jornais, revistas e livros (68,3%); televisão (45%); internet (50%); eventos temáticos (13%); e museus e/ou espaços culturais (28,3), adaptando-se às diferentes demandas e contextos de circulação, como nos mostra o gráfico a seguir:

[6] Para aprofundar mais sobre as formas de saberes, veja Tardif (2017).

Gráfico 1: Levantamento do acesso ao conteúdo do cangaço.



Fonte: Pesquisa realizada entre 04 e 30 de outubro de 2022.

No que tange às variadas formas de mobilização do conteúdo do cangaço, 58,3% dos participantes da pesquisa afirmaram levar para a sala de aula temas transversais que margeiam o tema como: gênero; estereótipos; questões fundiárias; agronegócio; memória; desigualdades sociais; violência e suas diversas formas; formação e controle de poderes paralelos em comunidades carentes; migrações; literatura de cordel e linguagem. Um extenso conjunto de temas que mostram o conteúdo do cangaço como uma janela para o conhecimento, conforme nos mostra nuvem de palavras abaixo, criada de acordo com as respostas dos(as) professores(as):

Figura 2 – Nuvem de palavras com temas relacionados ao cangaço, evocados nas aulas de História.



Fonte: pesquisa realizada entre 04 e 30 de outubro de 2022.

Coadunando com a necessidade evidente de mobilização do conteúdo do cangaço no contexto da Primeira República e os diversos temas tangenciais mobilizados, a pesquisa revelou

três formas de usos da temática, para além de uma simples aula. Ao indagar aos 60 participantes da pesquisa, se já haviam desenvolvido algum tipo de projeto pedagógico, três docentes responderam afirmativamente, representando um universo de 5%, porém importante.[7]

O projeto pedagógico A mostrou uma mobilização do conteúdo do cangaço em formato de debate, no qual se discutiu as diferentes interpretações acerca da figura de Lampião como herói ou bandido, fazendo com que o(a) aluno(a) pudesse refletir sobre diversas perspectivas como: cidadania, ética, valores morais, leis e a transgressão delas. Além disso, possibilitou a imersão dos discentes em discussões profundas no campo da pesquisa sobre o tema, levando-os a acessar as matrizes teóricas do cangaço, tendo em vista as primeiras discussões acerca do movimento.

Segundo Vinícius Ferreira Ribeiro (2021), as matrizes teóricas do movimento social do cangaço propõem três arcabouços teóricos que sedimentaram caminhos para as pesquisas sobre o tema, formando bases de informações para recursos didáticos e o ensino de História. A primeira vertente, em desuso, mas importante até a década de 1980, está ligada à geração do escritor cearense Gustavo Barroso, que produziu um enquadramento teórico associado às teorias eugênicas e raciais calcadas em preconceitos da época. Nessa perspectiva, o cangaço era concebido como um movimento rural formado por analfabetos e pobres sertanejos considerados inferiores a outros grupos sociais. Essa abordagem utilizou uma metodologia das comparações superficiais.

Pode-se dizer que a segunda vertente está dividida em duas gerações de pensadores, com Rui Facó e Erick Hobsbawm, cada um em sua linha de entendimento. Nessa abordagem, o cangaço é interpretado sob a ótica do marxismo, como um movimento ligado às estruturas econômicas, disputas sociais pelo domínio da terra e relações de poder no meio rural. É nessa segunda vertente que se baseiam os projetos pedagógicos A e B. Nesses projetos, os(as) alunos(as) são envolvidos num debate para entender o movimento sobre a ótica do criminoso e/ou herói, do legal e do ilegal, da resistência ou do conformismo diante da ordem social vigente.

A terceira e última vertente compõe a matriz teórica ligada à geração de estudos sociológicos liderados por Frederico Pernambucano de Mello, que percebe o cangaço para além de questões biológicas ou sócio criminais, privilegiando aspectos culturais. É a mais atual das vertentes, ainda em processo de constituição como quadro teórico.

[7] Por questões éticas da pesquisa não revelaremos os nomes dos professores participantes da pesquisa, que expuseram resumidamente seus projetos pedagógicos sobre o tema do cangaço. Para efeitos práticos, serão tratados por projeto pedagógico A, projeto pedagógico B e projeto pedagógico C.

Voltando aos relatos dos professores acerca dos três projetos pedagógicos, o projeto pedagógico *B* mobilizou os(as) alunos(as) em torno da apresentação de seminários, nos quais foram desenvolvidas explicações panorâmicas e uma percepção de "alternativa utópica" contra a República Velha, aproximando-se da segunda matriz teórica *Faconiana*.

Diante disso, é perceptível o ambiente de fronteira em que o(a) professor(a) acerta ao mostrar o tema como algo questionador, oportunizando a possibilidade de refletir sobre a própria ação questionadora. O projeto trouxe para a vivência a reflexão de que o conformismo não é o ideal, mas que a luta deve ser feita com base na realidade, refletindo ganhos e avanços que signifiquem situações seguras para todos aqueles que, um dia, possam se insurgir contra algo ou alguém, ou até mesmo contra o próprio sistema.

O projeto pedagógico C apresentou-se em um formato de encenações teatrais e de produção de fanzines literários. Nesta prática pedagógica, é possível perceber o(a) professor(a) aproximar os discentes dos aspectos culturais do movimento, os quais se reatualizam com o passar do tempo em diversas facetas que se conectam ao movimento em si e ao tempo presente. Os aspectos culturais constituem uma das formas mais recentes de manifestação do cangaço e o projeto apresentou alinhamento com a terceira matriz teórica, associada à geração dos estudos sociológicos de Frederico Pernambucano de Mello.

Assim, foi apresentado um cangaço fortemente manifestado na literatura de cordel, na vestimenta com os bornais, chapéus e adereços produzidos por artesãos, na musicalidade ligada ao xaxado e ao forró cantado por Luiz Gonzaga. Mergulhar os discentes nas diversas facetas culturais do cangaço, através da memória e tradição, é uma boa e viável oportunidade. Percebe-se, com os três projetos pedagógicos, propostas com essências diferentes, porém acertadas e criativas. O tema do cangaço demonstrando-se de forma multifacetada para além de simples aulas sobre a Primeira República e/ou motins e revoltas do início do século XX.

No que tange aos recursos didáticos, 76,7% dos participantes da pesquisa afirmaram que seus livros e/ou apostilas didáticas contêm o conteúdo do cangaço; 16,7% responderam que não há nenhuma menção sobre o tema; e 4 professores, o que equivale a 6,7% afirmaram que as escolas, nas quais trabalham, não adotam livros e/ou apostilas didáticas. Assim, percebe-se uma porcentagem considerável de livros e/ou apostilas didáticas que contêm o conteúdo do cangaço em seus programas, o que mostra a importância da temática no ensino de História.

Vale ressaltar que o conteúdo compõe um recorte contextualizado em um período histórico bastante convulsionado, marcado por diversas outras revoltas, dentro de um recorte espacial que envolve todo o Brasil. Dessa forma, pode ocorrer identificações e/ou afinidades

com outras revoltas que contemplam vários aspectos, bem como a aproximação geográfica como: Revolta da Chibata (1910) e da Revolta da Vacina (1904) ambas no Rio de Janeiro, a Revolta de Canudos (1896) na Bahia, a Revolta do Contestado (1912) no Paraná. O que intensificaria uma certa concorrência por espaços na diagramação e formatação de conteúdos nas páginas que comporiam o capítulo da Primeira República. Em tempos em que as editoras estão buscando otimizar e baixar custos no quantitativo total de páginas, pode ocorrer o silenciamento e escolhas de determinados temas, revoltas e/ou motins e a exclusão de outros.

A ligação afetiva com a história, especialmente quando se trata de motins e/ou revoltas, também pode apresentar-se como um elemento influenciador nos saberes experienciais de professores(as), não sendo surpresa perceber docentes do Nordeste imbuídos de visões mais intimistas ou envolvidos com temas relacionados ao cangaço, à Revolta de Canudos e tantas outras que ocorreram no sertão. Embora essa hipótese não tenha sido verificada no questionário, ela encontra respaldo nas considerações de Tardif (2017) sobre as três concepções da prática em educação: a prática educativa como arte, a prática educativa como valores e a prática educativa como interação.

Valendo-se destas três concepções práticas, é na segunda que podemos relacionar e entender o quanto cada professor(a) é, de alguma forma, envolvido por aquilo que mobiliza em sala de aula, ainda mais se trata de algo próximo de sua memória, tradição afetiva e seu entorno social. Trata-se de uma prática que também alimenta o seu "eu", e não só o "eu" do outro. Em seu quadro comparativo, Tardif (2017, p. 162) anuncia esta concepção prática de educação baseada em valores como algo *subjetivo* ou *subjetivo-coletivo* (social). Portanto, os diversos motins e/ou revoltas nas diferentes regiões do país conectam-se, subjetivamente, ao coletivo de pessoas a que está mais próximo, incluindo-se também o docente por também ser um indivíduo passional.

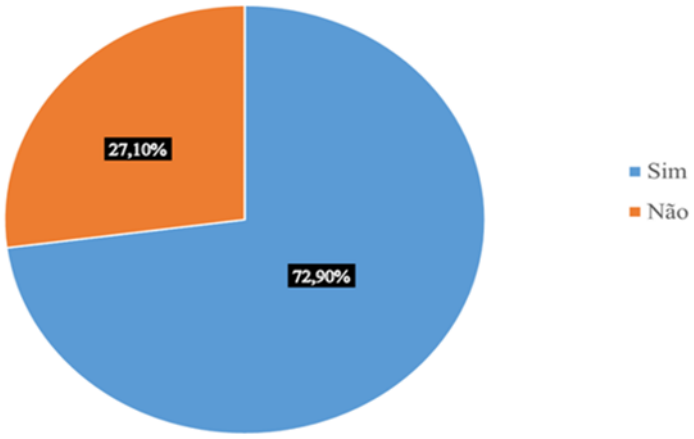
Ainda sobre a relação do cangaço com os materiais didáticos, há de se ressaltar que os mesmos, quase que em sua totalidade, são produzidos na Região Sudeste, o que pode apontar para uma maior influência e consequente evidência da historiografia relacionada aos motins e às revoltas ocorridas nessa região, fazendo do cangaço evento histórico fora do eixo Rio-São Paulo, sendo preterido em determinados casos.

Verificamos ainda um aumento da participação da temática do cangaço nos livros e/ou apostilas didáticas adotadas em escolas de diversas regiões e Estados do país, o que nos leva a algumas indagações: por que o conteúdo do cangaço tem ganhado relevância nos materiais didáticos nos últimos anos? Como é a apresentação e mobilização desse conteúdo nos recursos

didáticos? Quais as abordagens e matrizes teóricas que embasam tal conteúdo? Como o(a) professor(a) de História pode utilizar esses recursos didáticos para otimizar o ensino e aprendizagem utilizando esse conteúdo como ponto de partida?

Quanto aos níveis de satisfação das informações apresentadas sobre o cangaço nos materiais didáticos, elas têm atendido às exigências dos professores, conforme nos mostra a tabela abaixo:

Gráfico 2 – Níveis de satisfação das informações sobre o cangaço apresentados nos livros e/ou apostilas didáticas.



Fonte: Pesquisa realizada entre professores dos 27 Estados do Brasil entre 04 e 30 de outubro de 2022.

Se, por um lado, a pesquisa demonstrou um empobrecimento das informações apresentadas nos materiais didáticos utilizados acerca do conteúdo do cangaço, ela também evidenciou um nível variado e criativo de docentes na utilização de outros recursos didáticos para além destes últimos como: vídeos documentais, fotografias, mapas, revistas, cordéis, artigos, resenhas, podcasts, trechos de filmes e novelas, livros paradidáticos e de quadrinhos, slides e reportagens.

Um(a) professor(a) participante da pesquisa, apontou sua estratégia:

> Inicio a temática com o clipe do Rappa *Súplica Cearense*".[8] A partir dela, trabalho os estereótipos em torno do movimento. E aos poucos vou desfazendo com eles [alunos(as)] alguns pré-conceitos. Utilizo TB [também] o livro didático e pedaços da novela *Cordel Encantado*.[9] (Trecho obtido através de aplicação de questionário)

[8] Música popular brasileira regional que narra os sofrimentos causados pela seca na região Nordeste do Brasil. Foi composta em 1967 por Waldeck Artur de Macêdo (*Gordurinha*) e Nelinho, tendo sido regravada por diversos artistas e intérpretes, sendo Luíz Gonzaga o de maior destaque no ano de 1969.

[9] Telenovela da Rede Globo que estreou no ano de 2011, escrita por Duca Rachid, Thelma Guedes e Thereza Falcão. Foi dirigida por Amora Mautner e conta a história ficcional de um romance entre o filho de um cangaceiro com a herdeira do trono de Seráfia.

Nesta estratégia específica, percebe-se uma diversificação integradora, em uma única aula, com o uso de vários expedientes didáticos como: o audiovisual da música, imagens recortadas de uma novela e o próprio livro didático. São três importantes recursos usados em sinergia para fazer da aula um momento prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que o conteúdo do cangaço é multifacetado e está diretamente conectado aos aspectos culturais. Os saberes de professores(as) não se constituem apenas na sua formação acadêmica, mas também no cotidiano no que tange aos saberes experienciais. Uma modalidade de conhecimento racional e empírico que se constrói nas tomadas de decisões em situações-problema no cotidiano do ambiente escolar. Nesse processo, o tempo é visto como um aliado para o aprimoramento. Como qualquer outra profissão, o(a) professor(a) faz parte de um coletivo social e cultural de uma dada época, dessa forma, os saberes experienciais, por serem uma modalidade de conhecimento eminentemente empírica, influenciará diretamente no seu entorno.

Se o cangaço é uma dada manifestação cultural do contexto e tradição sertaneja e, em menor medida, no restante do país, temos aqui professores(as) de História de alguma forma envolvidos com/no tema para além de um simples conteúdo. O cangaço como um elemento compositor dos saberes experienciais e a violência como uma dessas facetas que se imbricam em vias de mão dupla. Contudo, dado o contexto a qual o movimento do cangaço está inserido, diversas outras percepções e noções merecem atenção no ensino de História: como movimento de resistência, como memória e como manifestação cultural, todas adaptáveis segundo demandas específicas de grupos, espaços e agentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcante. Antropologia da honra: uma análise das guerras sertanejas. Antropologia da honra: uma análise das guerras sertanejas. **Revista de Ciências Sociais**, v. 29, n. 1/2, 1998, p. 160-168, 2001.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcante. Cangaço: violência no sertão do Nordeste. **Ponta de Lança**. v. 12, n. 22, jan./jun. 2018.

MELLO, Frederico Pernambucano de. **Guerreiros do sol**: violência e banditismo no nordeste do Brasil. 3ª Ed. São Paulo: A Girafa, 2004.
RIBEIRO, Vinicius Ferreira. A historiografia do cangaço revisitada: três matrizes interpretativas. 2021. f. 258. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Goiás (UEG), Morrinhos, 2021.

ENSINAR HISTÓRIA NA PERIFERIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E DIÁLOGO NO COTIDIANO ESCOLAR — APONTAMENTOS TEÓRICOS

Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues[1]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, resultado de pesquisa em andamento, busca refletir sobre como professores de história pensam e ensinam a ciência histórica em territórios marcados pela violência urbana na cidade de Fortaleza, Ceará. Estes territórios são marcados pelas desigualdades socioespaciais, estigmatização e recorrentes experiências de violência. No caso do Ceará, tais experiências também se relacionam com o cotidiano escolar e o ensino de história. Diante deste contexto, como o ensino de história pode dialogar com as experiências de vida dos discentes e com as formas pelas quais os professores ensinam história em espaços urbanos marcados pela violência e pelo domínio de organizações criminosas?

A resposta é provisória e em construção, mas busca diálogo com três categorias: consciência histórica, proposta por Jörn Rüsen; a violência simbólica, conceituada por Pierre Bourdieu e a pedagogia dialógica de Paulo Freire. A articulação metodológica perpassa por uma revisão da literatura, buscando fornecer alicerces consistentes para fundamentar práticas de ensino de História que integrem os conteúdos curriculares às vivências e aos estigmas territoriais da periferia. Nossa premissa é de que a aprendizagem histórica precisa considerar a "leitura de mundo" prévia dos sujeitos, visando não apenas o domínio de conteúdos substantivos, mas a emancipação e a humanização, enquanto estado final deste processo.

A triangulação conceitual entre Rüsen, Bourdieu e Freire não apenas apresenta possibilidades reflexivas, mas configura os elementos centrais para repensar, de forma crítica e

[1] Mestre em Educação. Doutorando em Ensino de História – Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória, Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: geovaniocarlos@gmail.com. Professor de História na Educação Básica, Rede Municipal de Fortaleza.

reflexiva, como se ensina História na periferia. A seguir, buscaremos apresentar alguns apontamentos reflexivos.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Este é o conceito que define o nosso campo de atuação. Compreendemos a consciência histórica não como acumulação de memória, mas como uma operação mental de orientação no tempo. A natureza da consciência histórica pode ser definida enquanto uma operação mental que sintetiza as experiências do passado na orientação do tempo presente. Ela não é apenas cognitiva, mas envolve dimensões estéticas e políticas: "O processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significado da experiência do tempo, interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro" (Rüsen, 2009, p. 167).

A matriz de referência da consciência histórica é a Didática da História, compreendida enquanto disciplina que possui sua própria matriz e se conecta à meta-história. Ela tem como objetivo a *Bildung* (formação/cultura) e a constituição de uma competência formativa. “Assim, a principal intenção da didática da história é a educação, ou de forma mais elaborada e ambiciosa: *Bildung*, isto é, ser competente na orientação histórica e na capacidade de partilhar os discursos públicos na cultura histórica (das suas) respectivas sociedades” (Rüsen *apud* Gago, 2016, p. 13).

No sentido de buscar elementos de orientação, a narrativa seria então uma forma lógica pela qual o sentido histórico é constituído e significado (Rüsen, 2004). O que discutimos é a competência narrativa e os discursos culturais que os moldam. Em nossa pesquisa, essa problemática dialoga com as categorias de violência urbana (Bourdieu, 2021), dialogicidade e humanização (Freire, 2011a). Associamos ainda competência narrativa às tipologias de Jörn Rüsen (2015). A capacidade de narrar é a forma de atribuir sentido à contingência do tempo. Em sua teoria, o autor propõe quatro modos de pensamento que indicam como os sujeitos pensam a história e atribuem sentido a ela: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética (Rüsen, 2007; 2015). Para ele, a competência narrativa é: “[...] understood as the ability to narrate a story by means of which practical life is given an orientational locus in time (Rüsen, 2004, p. 80).[2]

[2] Tradução nossa: “[...] entendida como a habilidade de narrar uma história por meio da qual a vida prática recebe um locus de orientação no tempo”.

James Wertsch alerta que, em alguns casos, as narrativas específicas dos alunos são moldadas por "modelos narrativos esquemáticos"[3] profundos. Eles estão presentes em estruturas culturais abstratas, que podem limitar a compreensão crítica. Afirma ainda que: “In contrast, schematic narrative templates involve a much more abstract level of representation and provide a narrative framework that is compatible with many instantiations in specific narratives” (Wertsch, 2004, p. 51)[4].

Um modelo de leitura das narrativas que empregamos na pesquisa perpassa a educação histórica, a literacia (letramento) e o pensamento histórico. Esse eixo transita entre a teoria da aprendizagem situada, definindo a educação histórica como campo de investigação focado na compreensão de como os sujeitos históricos pensam através do tempo (Barca, 2018).

A literacia vai além do saber substantivo (Conteúdos); ela exige o domínio de conceitos meta-históricos (segunda ordem). Marília Gago (2021, p. 60) argumenta que estes são conceitos que dão corpo à história, enquanto ciência, e que permitem o desenvolvimento do pensamento histórico e, consequentemente, o seu ensino: pensar historicamente “passa por experienciar o labor do historiador acionando conceitos que ‘estão dentro’, estão implícitos ao retrato substantivo [...] conceitos de evidência, compreensão, descrição e explicação, mudança, significância, narrativa em História”.

Como identificamos essas aprendizagens? Na educação histórica, trabalhamos com a perspectiva de progressão de ideias que demonstram como alunos e professores de história constituem suas visões, desde modelos explicativos mais simples até perspectivas mais sofisticadas (Barca, 2006).

Destacamos ainda que a história não é o passado, mas a construção de inferência de sentido. Arthur Chapman (2018) propõe que se ensine a estrutura do argumento (conclusão + razões) para a superação do senso comum em explicações históricas.

> Pensar criticamente sobre um argumento é pensar nessas palavras, nas correntes de raciocínio que elas procuram criar e interligar, e no peso que tais elos e cadeias podem suportar. Pensar criticamente sobre as inferências é fazer perguntas sobre esses elos — perguntar: ‘Quão fortes são os elos?’ — e avaliar o grau de certeza/incerteza e probabilidade/improbabilidade que podemos anexar às conclusões sobre o passado que emergem do estudo histórico. Fazer com que os estudantes identifiquem e avaliem os pressupostos dos quais dependem as inferências históricas é uma maneira altamente eficaz de fazer perguntas como essas (Chapman, 2018, p. 19).

[3] No original: “schematic narrative templates”.
[4] Tradução nossa: “Em contraste, os modelos narrativos esquemáticos envolvem um nível de representação muito mais abstrato e fornecem uma estrutura narrativa que é compatível com várias manifestações em narrativas específicas”.

O trabalho com inferências parte de uma afirmação refletida e ocasiona a busca de uma explicação crítica e lógica. Ela dialoga com a constituição de narrativas e a interpretação que fazemos delas. O raciocínio empregado nessa operação mental aproxima-se daquele realizado pelo historiador no seu labor de pesquisa.

Ressalto ainda que o conceito de "*burdening history*" ou história pesada, conforme Bodo von Borries (2018), destaca a necessidade de abordar temas sensíveis no ensino de história, como o Holocausto e outras violações de direitos humanos. A aprendizagem sobre eventos históricos traumáticos requer a construção de conexões emocionais e reflexões críticas que ajudem os alunos a lidarem com sentimentos como culpa, vergonha e luto. Assim, o ensino de história deve promover uma "reconciliação histórica", permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda de seu passado e construam uma consciência histórica que os torne capazes de relacionar as experiências do presente de uma forma mais crítica e reflexiva, combatendo a violência simbólica e a exclusão social nas escolas da periferia.

São essas perspectivas que buscamos associar às demais categorias que serão apresentadas a seguir, relacionando-as às narrativas sobre a história ensinada e às vivências escolares atravessadas pela violência urbana nas periferias de Fortaleza. Trata-se de uma tentativa de superação desse estado por meio da humanização.

PODER SIMBÓLICO

Em nosso contexto de pesquisa, associamos o poder simbólico às experiências de vida em periferia, principalmente associado à noção de violência urbana. Antes mesmo de se referir à violência sofrida na periferia de Fortaleza, conceituamos a violência simbólica, que se refere à imposição de um arbitrário cultural por meio das instituições sociais, que naturalizam desigualdades sociais e raciais (Bourdieu, 2021). A escola pode se tornar um desses espaços ao transmitir valores que reverberam as estruturas sociais, muitas vezes ligadas às estruturas de imposição existentes na sociedade, reproduzindo as hierarquias sociais, reforçando o poder arbitrário da classe dominante e de outros grupos que detêm o poder de determinados espaços da cidade (Bourdieu; Passeron, 1992).

É também importante compreender como a imposição de um arbitrário cultural é vivida e naturalizada nas relações sociais. Para Bourdieu (2021), os sistemas simbólicos são entendidos como “estruturas estruturadas” e, sem essa formatação, não poderiam exercer seu poder:

> O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) [...]. Os símbolos são os instrumentos por excelência da «integração social»; enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração «lógica» é a condição da integração «moral» (Bourdieu, 2021, p. 6).

Este sistema não apenas descreve, mas estrutura a realidade. Assim, a violência simbólica seria a imposição de significados por grupos dominantes, que acabam sendo naturalizados pelos grupos dominados. Isso pode estar presente em instituições como o Estado, escola ou instituições religiosas. Mas, em nosso contexto, também pensamos na influência de grupos criminosos que comandam e organizam a vida social na periferia.

Jörrn Rüsen e Pierre Bourdieu se conectam em dois pontos específicos em nossa pesquisa. Tanto no entendimento da função simbólica na construção da realidade, assim como na integração social por meio das narrativas compartilhadas e produção de sentidos específicos. Portanto, acreditamos não haver dissonância na triangulação teórica entre essas duas perspectivas.

Um elemento que também fundamenta nosso olhar sobre a periferia é que os processos de violência ali vividos partem da Teoria de Desorganização Social (TDO). Baseando-se nos experimentos da escola de Chicago, nas décadas de 1940, argumenta-se que a criminalidade não é aleatória, mas surge em comunidades de baixo controle social, pobreza e instabilidade residencial. A violência é vista como reflexo do enfraquecimento de instituições como família, igreja ou escola em áreas de maior vulnerabilidade.

> Em termos teóricos, tem-se a Teoria da Desorganização Social (TDO), que é uma abordagem criminológica que busca entender os níveis de crime e desordem em uma comunidade não apenas em termos de características individuais dos residentes, mas também pela estrutura e funcionamento social do próprio bairro ou vizinhança (Mota et. al., 2025, p. 10).

Um elemento que este estudo nos chama a atenção é a possibilidade de mapeamento de áreas de maior intensidade de crimes, sabendo que dentro de um contexto periférico, estas apresentarão características semelhantes, principalmente sobre como lidam com a violência constante em suas comunidades. Outro elemento importante de se mencionar é o que envolve a economia do crime. Esse modelo teórico postula que o criminoso age de forma racional, ponderando custos (punição) e benefícios (lucros). A violência aumenta quando o custo moral ou o risco de punição são baixos em relação aos ganhos (Magalhães *et. al.*, 2024). Os autores argumentam que:

> Nestes locais, as facções expulsam frequentemente os moradores de suas residências e impõem o chamado ‘Tribunal do Crime’, conhecido como ‘Lei do vai pro saco’, penalizando severamente delitos como roubo ou furto dentro da comunidade. A dificuldade em representar visualmente as apreensões de drogas, devido à dominância do bairro Demócrito Rocha nessa categoria, resultou na ausência de um mapa que mostrasse a diversidade da distribuição desses crimes entre os bairros (Magalhães *et. al.*, 2024, p. 125).

Estes autores identificam um “Cinturão de Insegurança” em Fortaleza por meio de “clusterização” (grupos com características semelhantes). Demonstra que bairros com piores indicadores socioeconômicos (pobreza, baixa educação) concentram as maiores taxas de homicídios e crimes violentos. Esse é um elemento que nos ajuda a compreender o impacto das Áreas Integradas de Segurança (AIS) na organização espacial e educacional da cidade. Essas características não apenas dizem respeito ao domínio econômico das sociedades, mas aos seus aspectos culturais e de percepção do que é justo e o que não é. As leis vividas por organizações criminosas também se tornam as leis da comunidade e, consequentemente, agem na forma como seus moradores pensam e compreendem o mundo. Refletir sobre como superar essa forma de vida é o que propomos no próximo tópico.

DIALOGICIDADE

No pensamento freireano, a dialogicidade é central para a construção do conhecimento e começa com a "leitura de mundo". Segundo Freire (1989), antes mesmo de o sujeito decodificar a palavra, ele já possui uma leitura do mundo, construída pelas suas experiências cotidianas. Esse artifício é essencial para o processo educativo, uma vez que o aprendizado não é neutro; ele está vinculado às realidades vividas. Freire afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 9), evidenciando que a aprendizagem formal só faz sentido quando está enraizada nas experiências concretas dos alunos. No contexto educacional, isso nos desafia a ir além da simples transmissão de conteúdos prontos, permitindo que os estudantes tragam suas próprias vivências para o centro do processo de ensino-aprendizagem, transformando o ato educativo em uma prática dialógica que reconhece e valoriza essas vivências.

A dialogicidade, para Freire (2011a), se concretiza no processo de codificação e descodificação das experiências e representações do mundo. A codificação refere-se à maneira como os sujeitos representam a realidade por meio de símbolos, narrativas e conceitos, enquanto a descodificação é o momento em que essas representações são analisadas

criticamente, possibilitando novas compreensões e ações transformadoras. No contexto das escolas periféricas, esse processo ganha relevância, especialmente em discussões sobre racismo e violência simbólica. A descodificação de temas como esses permite que os alunos reflitam criticamente sobre suas próprias realidades sociais e culturais, promovendo uma educação que vai além da simples reprodução de conhecimento, ou do que Freire chamará de “Educação Bancária”, e se torna um espaço para a conscientização e transformação social.

No contexto da dialogicidade, Gadamer (2007) também oferece contribuições significativas, ao destacar que o diálogo é uma forma de encontro entre os sujeitos que visa à construção conjunta do conhecimento. O autor defende que o diálogo implica uma abertura ao outro e uma disposição para compreender a perspectiva alheia, o que ressoa com a proposta freireana de que o aprendizado ocorre na interação dialógica entre educadores e educandos. Essa concepção de diálogo, como processo contínuo de interpretação e ressignificação, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de transformar suas realidades a partir do encontro com o outro, ressaltando a importância da linguagem como mediadora desse processo.

Buscamos trabalhar com a noção de "Temas Geradores" (Freire, 2011a). Um dos seus desdobramentos é a investigação temática, que permite que educadores identifiquem temas relevantes para os alunos, utilizando-os como ponto de partida para discussões críticas sobre questões sociais, como o racismo estrutural. Nesse processo, o conteúdo programático não é imposto, mas construído em conjunto com os educandos, refletindo seus anseios e vivências. Freire (2011ª) destaca que essa metodologia dialógica é libertadora, pois não se trata de estudar os indivíduos como objetos, mas de dialogar com eles como sujeitos ativos no processo de investigação e aprendizagem. Maria de Jesus dos Santos (2014) reforça essa visão ao enfatizar que a dialogicidade deve ser vista não apenas como uma técnica pedagógica, mas como um princípio ético e político que orienta toda a prática educativa.

No contexto das escolas periféricas de Fortaleza, a dialogicidade freireana possibilita uma abordagem pedagógica que reconhece as múltiplas formas de violência simbólica e de exclusão social vividas pelos alunos. O diálogo, ao ser mediado por temas geradores e pela leitura crítica da realidade, torna-se uma ferramenta fundamental para a conscientização dos alunos sobre suas condições sociais, permitindo-lhes não apenas compreender, mas também agir sobre suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, buscamos evidenciar, ainda que de forma teórica, que o ensino de História em contextos periféricos, como os de Fortaleza, Ceará, não acontece desvinculado das realidades marcadas por desigualdades socioespaciais e pela intensa violência urbana. A triangulação teórico-conceitual proposta demonstrou que a prática docente, nesses espaços, exige múltiplas lentes analíticas para dialogar diretamente com as experiências de vida de discentes e docentes.

Por meio da noção de poder simbólico de Pierre Bourdieu (2021), somada às reflexões da Teoria da Desorganização Social, compreende-se que a violência não é apenas física, mas estrutural. A imposição de um arbitrário cultural e o domínio territorial e moral por parte de grupos criminosos atuam como um poder estruturante na periferia, e tendem a naturalizar as desigualdades, induzindo a forma como os moradores constroem sua visão sobre o mundo.

Para se discutir esse cenário social, a consciência histórica, fundamentada na teoria de Jörn Rüsen (2015), apresenta-se como uma perspectiva importante de orientação e organização do pensamento humano sobre o tempo e sobre as formas como os humanos se organizam em sociedade. O desenvolvimento da competência narrativa permite a estudantes e alunos atribuírem novos sentidos à contingência de suas vidas, lidando de forma crítica com eventos traumáticos e violações de direitos que podem marcar o seu cotidiano. Dessa forma, promove-se uma reflexão histórica capaz de transformar suas perspectivas sobre a violência urbana e sobre os diversos elementos sociais nos quais estão imersos.

Defendemos que o elo que fecha essa corrente e aponta caminhos de transformação é a práxis educacional humanizadora, presente na ideia de dialogicidade em Paulo Freire (2011ª). Ao se partir da "leitura de mundo" e empregar a investigação temática por meio de "temas geradores", o ensino de História pode romper com a transmissão passiva de conteúdo. O processo constante de codificação e descodificação da realidade permite que a sala de aula seja um espaço de conscientização, em que os sujeitos reconhecem os estigmas territoriais e preparam-se para agir sobre eles.

Conclui-se, então, que ensinar História na periferia exige ir além do saber substantivo. A integração entre o desenvolvimento do pensamento histórico, a crítica contínua às estruturas de poder simbólico e a pedagogia do diálogo fornece aos docentes um caminho ético e metodológico sólido. É por meio dessa articulação que a educação histórica deixa de ser mera

reprodução para se tornar um efetivo instrumento de emancipação, transformação social e humanização dentro do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, [S. l.], p. p. 93–112, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/bqhz7MVKCd3TLVT6jFLcpFK/?lang=pt.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **História:** revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, [S. l.], v. 2, 2018. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e a Consciência Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o Pensamento Histórico:** Abordagens conceituais e estratégias didáticas. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GAGO, Marília. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história: entrevista com Jörn Rüsen. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 159–170, 2016. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/245/163/862.

GAGO, Marília. Um primeiro olhar acerca de diálogo(s), epstemologia(s) e educação histórica. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília (Org.). **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica:** um primeiro olhar. Porto: CITCEM, 2021, p. 7-10.

MAGALHÃES, Marcos Renan Vasconcelos; DA SILVA, Felipe Pinto; NETO, Aguimar Mendonça; SANTOS, Marcelo Davi; PENNA, Christiano Modesto. A criminalidade tomou conta da cidade: O cinturão de insegurança em Fortaleza, Ceará. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos,** [S. l.], v. 18, n. 1, p. 118–149, 2024. Disponível em: https://revistaaber.org.br/rberu/article/view/1069.

MOTA, Abias Gomes; ARAUJO, Marcus Vinicius Adriano; SANTOS, Marcelo Davi; PORDEUS, Marcel Pereira; CUNHA JUNIOR, José Maria da. Análise geoespacial da violência urbana: fatores de risco e padrões espaciais nos bairros de Fortaleza, Ceará. **Revista DCS**, [S. l.], v. 22, n. 81, p. e3060, 2025. Disponível em: https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/3060

RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: SEIXAS, Peter. **Theorizing Historical Consciousness.** Toronto: University of Toronto Press, 2004, pp. 63-85.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia:** International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12.

SANTOS, Maria de Jesus dos. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira**. Cadernos do PET Filosofia**, Vol. 5, n. 10, p. 1-11, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/pet/article/view/2036.

WERTSCH, James V. Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In: SEIXAS, Peter. **Theorizing Historical Consciousness.** Toronto: University of Toronto Press, 2004, pp. 49-62.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC E NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA[1]

Márcia Elisa Teté Ramos[2]

INTRODUÇÃO

As competências socioemocionais, conforme formuladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e aquelas ligadas à concepção humanista em Jörn Rüsen expressam dois projetos pedagógicos radicalmente distintos. Algumas palavras-chave empregadas por essas duas abordagens podem parecer iguais em sua forma, mas quanto ao conteúdo, correspondem a outro significado: competências; formação humana; emoção/afeto e autonomia. Na BNCC, tais competências aparecem como expressão da racionalidade neoliberal, que instrumentaliza o afeto e a subjetividade em favor da adaptação ao mercado. Já em Rüsen, essas competências assumem um parâmetro constitutivo da formação do novo humanismo, capaz de dar conta das carências existenciais.

É disso que trata esse texto. Para dar conta, considero aspectos divergentes (pois não existem os aspectos convergentes, a não ser no vocábulo) dos dois projetos de humanidade, o prescrito como currículo e o filosófico, destacando Jörn Rüsen. Adianto que me interessa nesse autor, sobretudo, a formulação do novo humanismo, cuja força conceitual permite transpor suas implicações para o campo reflexivo do ensino de história. Também ressalto que compreendo a BNCC como resultado de um processo de negociação entre diferentes grupos em disputa sobre quais saberes deveriam ser legitimados na escola, uma vez que todo currículo escolar, segundo Goodson (1991), representa os resultados e/ou o testemunho público dessa disputa. Entendo que, nesse embate, prevaleceu uma organização curricular pautada por metas, competências e

[1] Pesquisa associada ao projeto "A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP" (2023/2026) – financiamento CNPq.
[2] Doutorado na UFPR, docente do curso de História e do ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá. GEPEDHI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da História. E-mail: metramos@uem.br.

conteúdos, alinhados à matriz neoliberal, o que acabou por subordinar a formação humana à lógica da produtividade e da adaptação.

No presente texto, esses aspectos de divergência são subdivididos em dois blocos: Estrutura e racionalidade das competências (o campo conceitual e político) e Dimensões afetivas e éticas (campo das experiências socioemocionais).

ESTRUTURA E RACIONALIDADE DAS COMPETÊNCIAS

Como disse acima, o fundamento teórico das competências socioemocionais na BNCC e aquele do novo humanismo de Jörn Rüsen expressam racionalidades opostas quanto ao sentido da formação humana. A BNCC estrutura-se sob o paradigma das competências, alinhando-se a modelos internacionais de avaliação e padronização curricular (Ortega; Militão, 2022) e, por isso, define competência como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8). Embora essa definição pareça implicar no tratamento de construção de conhecimentos, valores e atitudes para uma sociedade democrática, no decorrer do documento esses postulados vão perdendo a força. A articulação entre códigos de habilidade e descritores de conteúdo, derivados das competências gerais e específicas, consolida a lógica mecanizada da pedagogia por competências e facilita tanto a avaliação padronizada quanto a mediação digital própria da plataformização, ao submeter o currículo a métricas uniformes de desempenho. Sob aparência de neutralidade técnica, essa codificação expressa a racionalidade gerencial da BNCC, que transforma conteúdos em unidades quantificáveis e orienta o sistema de ensino de maneira crescente.

No contexto da plataformização do ensino, por exemplo, no caso do Estado do Paraná, essa estrutura codificada atende ao propósito de "transpor" o que está disposto na BNCC, então "traduzida" no *Referencial Curricular do Paraná* (RCPR, 2018) e no *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (CREP, 2020), para o RCO + Aulas, um sistema plataformizado (Registro de Classe Online) que concentra planos de aula, vídeos, imagens e outros materiais previamente elaborados, prontos para o uso docente, convertendo o ato pedagógico em mera execução de prescrições automatizadas.

Maria Aparecida Lima dos Santos (2021) apresenta uma leitura crítica da BNCC e da BNC-Formação de Professores, argumentando que ambas instauram um tipo de racionalidade

educacional. Ao analisar seus discursos, mostra que a aproximação entre "atitude historiadora" e "competência" tecnifica o ensino de História, reduzindo-o a procedimentos operacionais. Esse deslocamento ocorre por hibridação e recontextualização, transformando o saber histórico em desempenho mensurável. Assim, os documentos apagam fundamentos epistemológicos da disciplina e terminam configurando um professor alinhado às lógicas do pragmatismo e eficiência, que possa então se submeter ao controle e à avaliação.

Outros estudos convergem nessa direção. Como observa Pereira (2023), o modelo de competência presente na BNCC forma sujeitos aptos à sobrevivência adaptativa, mas não à crítica ou à transformação das estruturas que produzem desigualdade, ou seja, não produzem sujeitos que "despertem" para uma orientação existencial que provoque mudanças e construa um porvir mais humanizado. Ortega e Militão (2022) destacam que a BNCC se converteu no núcleo das políticas educacionais contemporâneas, ao articular-se a sistemas de avaliação padronizada que reduzem o ensino à lógica da mensuração e intensificam a vigilância sobre o trabalho docente. Rezende e Adams (2024) reforçam esse diagnóstico ao afirmar que o resultado é um trabalhador flexível e dócil frente às necessidades do mercado, moldado para responder a metas e avaliações de desempenho. A escola, assim, passa a desempenhar a função de gestora, não da formação, mas da informação, coerente com um perfil do trabalhador, consumidor e usuário ideal para a sociedade nessa fase do capitalismo.

Diferente da BNCC, Rüsen (2001; 2007; 2015b)[3] conceitua competência como uma "capacidade" de atribuição de sentido à temporalidade, de modo a orientar existencialmente os sujeitos. Seria uma habilidade de articular passado, presente e futuro em interpretações que fundamentam a ação humana no mundo. A *competência narrativa* é o núcleo da teoria de Rüsen e se desdobra em quatro dimensões: a *competência empírica* permite reconhecer o passado como algo qualitativamente distinto, dotado de significados próprios; a *competência interpretativa* possibilita mediar as diferenças temporais e elaborar modelos de explicação; a *competência orientadora* conecta o conhecimento histórico às problemáticas do presente, fornecendo referências para a ação e a *competência motivadora* integra razão e emoção, ao permitir que o sujeito se mobilize eticamente diante do sofrimento e das carências de *sentido* da vida humana. É essa última competência, a motivadora, que podemos entrever as chamadas competências socioemocionais em Rüsen.

[3] Tomo essas obras como obras "fundadoras" do autor, considerando o contexto brasileiro. Assim, quando menciono apenas "Rüsen", estou me referindo especificamente a esse conjunto de textos, mas quando recorro a outras obras, incluo as respectivas referências de forma explícita.

Então reprisando, conforme Jörn Rüsen, a narrativa corresponde a um modo de atribuir sentido existencial. O termo "sentido" assume posição central e ultrapassa em muito o significado linguístico de uma palavra, a intenção de um ato ou a simples direção da História. Versa-se sobre aquilo que liga a experiência humana do tempo à possibilidade de compreensão e orientação, permitindo transformar acontecimentos dispersos, muitas vezes caóticos ou dolorosos, em uma narrativa coerente capaz de responder às perguntas fundamentais da existência: o que aconteceu, por que aconteceu, o que isso significa para nós e como agir diante disso. Dar sentido é transformar o tempo vivido em experiência compreendida, uma operação narrativa e simbólica que permite ao ser humano superar a desorientação provocada pela temporalidade e reconstruir sua continuidade como sujeito histórico. O sentido emerge quando a consciência histórica converte o passado em referência para a ação, "estabilizando a temporalidade" e possibilitando a realização de projetos humanos.

O "sentido humano" de que fala Rüsen abrange tanto a autorrealização individual (o processo de formação de si) quanto a constituição da cultura histórica, em um fluxo recíproco em que indivíduo e sociedade se alimentam mutuamente. Quando o sujeito "desperta" para esse sentido por meio de uma consciência histórica fundada no humanismo, que seria a de tipo crítica-genética, deixa de ser mero reflexo do que vem de fora e passa a agir de modo autônomo e reflexivo diante da vida. Nesse processo, fortalece-se internamente e contribui para a construção da cultura histórica. Em síntese, dar sentido é o gesto fundante da condição humana, e competência é a capacidade de realizar esse gesto, integrando razão, emoção e ética na relação entre o sujeito e a História.

Na BNCC, a formação está orientada para a adaptação do sujeito às exigências do mercado e à lógica da produtividade. Sendo assim, a ênfase recai sobre a construção de indivíduos resilientes, flexíveis e autogerenciáveis, capazes de administrar suas emoções e de manter o desempenho em contextos competitivos e incertos. Essa visão se ancora em uma racionalidade neoliberal que transforma a educação em instrumento de empregabilidade e de regulação social (Dardot; Laval, 2016). Em contraste com a filosofia da história de Rüsen, a noção de autonomia é deslocada para a ideia do sujeito como "empresário de si" ou, de forma mais atualizada, como "empreendedor de si". O protagonismo converte-se no "império do Eu", impondo ao indivíduo a tarefa de organizar a própria existência como quem administra uma empresa, disciplinando-se, performando eficiência e investindo em si mesmo para maximizar sua empregabilidade, no qual a energia, iniciativa, ambição, responsabilidade individual e cálculo passam a definir essa subjetividade (Souza, 2008).

Nessa direção, na BNCC o projeto seria o de informar o sujeito, mas não promove a formação (*Bildung*) no sentido ruseniano. Etimologicamente, a palavra "informação" vem do latim *informatio*, derivada do verbo *informare*, que significa "dar forma", "modelar", "moldar algo segundo uma forma". A informação aqui tem sentido de competência, como dado ou ato fragmentado, elemento isolado e de rápida circulação, cujo valor depende de sua utilidade imediata. Ela descreve, mas não transforma; comunica fatos, mas não necessariamente produz sentido como orientação existencial. No contexto educacional neoliberal, a informação é mobilizada como recurso instrumental, voltado à performance e à mensuração, sustentando a ideia de competência como mera aplicação de conteúdos.

A formação (*Bildung*), ao contrário, é o núcleo da teoria humanista ruseniana. Formar é dar forma ao humano por meio da consciência histórica crítico-genética, sob uma aprendizagem que não apenas transmite informações, mas transforma o modo de ser no mundo. Segundo Rüsen (2012a, p. 524), esse processo compreende "a subjetividade humana como um processo de autodesenvolvimento, em conformidade com a dignidade inerente a todos os seres humanos no espaço e no tempo". Essa concepção transfere o foco da instrução para a humanização e para a responsabilidade histórica, entendidas como condições para uma vida plenamente situada em uma sociedade democrática.

DIMENSÕES AFETIVAS E ÉTICAS

Para Birman (2012), empregando uma base lacaniana, o sujeito atual não sofre por repressão, mas pela exigência ilimitada de autodesempenho: um "super eu" excitador que manda "produzir" e "gozar", gerando fragilidade narcísica e sintomas corporais. Han (2015) aprofunda essa leitura retomando Foucault, ao afirmar que vivemos sob um regime de autoexploração, em que o sujeito não se dá conta da violência presente em sua autogerência, quando substitui a coerção externa por sua própria iniciativa compulsória. Disso, surge o cansaço crônico como patologia da positividade. Han (2015) entende que o capitalismo contemporâneo explora não apenas a força de trabalho, mas a subjetividade, produzindo indivíduos permanentemente aquém das exigências de atualização e competência.

Em síntese, o sujeito seria capturado por um modelo que transforma a vida em gestão, o desejo em produtividade e o fracasso em culpa. O mal-estar provocado por essa situação seria o sintoma da violência estrutural de um sistema que sequestra o tempo, o corpo, a criatividade e a autonomia, convertendo-os em capital humano. Safatle (2016) vem complementando essa

discussão, colocando o neoliberalismo como (também) um regime de afetos, convertendo fragilidade e sofrimento em recursos produtivos, e produzindo a naturalização de uma pedagogia da adaptação que mascara as desigualdades sob o discurso do mérito. A cultura digital intensifica essa dinâmica ao exigir atenção contínua, engajamento, criatividade produtiva e capacidade de navegar fluxos informacionais incessantes. Nesse cenário, como descrito por Ehrenreich (2011), as competências socioemocionais passam a ser apresentadas como requisitos naturais para sobreviver (também) ao ambiente digital, legitimando mecanismos de gestão emocional.

A lógica curricular da Base é expressão do que tais autores acima mencionados discutem e que, em especial, Dardot e Laval (2016) chamam de "razão-mundo", isto é, o neoliberalismo enquanto "lógica totalizante (re)definidora do modo de subjetivação", que interpela o sujeito "a se compreender como empresa de si, devendo investir permanentemente em sua empregabilidade e desempenho". A BNCC traduz, em linguagem pedagógica, o princípio do capital humano ao deslocar a formação escolar para a gestão individual de competências e emoções, instaurando uma pedagogia baseada no autogoverno emocional e na autorresponsabilização, denominada por Gentili (1998) de pedagogia "psi". O que produz o paradoxo contemporâneo de uma sociedade que, embora nunca tenha discutido tanto a saúde mental, apresenta índices alarmantes de adoecimento, justamente porque a ansiedade decorre de uma cultura neoliberal que privatiza o sofrimento e converte o mal-estar em falha pessoal. Ao concentrar a responsabilidade no indivíduo e em sua capacidade de disciplina, produtividade e autocontrole, o sistema obscurece as dimensões estruturais do adoecimento e produz uma subjetividade fundada na autoexploração, que exige performance contínua, controle emocional permanente e disponibilidade ininterrupta, tornando a ansiedade menos um estado episódico e mais um modo de vida. As competências socioemocionais entram no currículo como tentativa de estabilizar um indivíduo que, refém das exigências neoliberais, encontra-se desgarrado de sua própria humanidade.

Em contraste, o fundamento teórico humanista de Jörn Rüsen emerge da crítica a esse mesmo processo de desumanização. Para o autor, a formação humana deve se orientar pelo princípio da dignidade e pela consciência histórica crítico-genética, em que razão e sensibilidade se entrelaçam. O novo humanismo, escreve Rüsen, "deve se distinguir das suas formas tradicionais por assumir como tarefa não apenas a preservação de uma herança cultural, mas a crítica radical da violência, da exclusão e da desumanização que acompanham a história" (Rüsen, 2012b, p. 45).

Esse humanismo ruseniano, como observa Nechi (2017), evolui de uma fase implícita vinculada à consciência histórica, para uma formulação madura, que conjuga universalidade e diversidade cultural (interculturalidade). Para Rüsen, a ética humanista pressupõe a superação de carências de orientação existencial sob o suporte da responsabilidade histórica, o que significa reconhecer o sofrimento do Outro como experiência constitutiva da própria humanidade.

A BNCC, orientada pela racionalidade neoliberal, busca produzir indivíduos emocionalmente ajustados, transformando o conhecimento e as chamadas competências socioemocionais em instrumentos de gestão de si, disciplinando sentimentos e comportamentos em nome da produtividade e da estabilidade social. Em oposição, Rüsen pensa a educação como formação que envolve pensar, sentir e agir em coerência com valores éticos orientados pela dignidade humana. Essa formação implica a capacidade de atribuir sentido à experiência histórica, de modo que o conhecimento se torne referência para a ação e para a construção de uma vida mais justa. Segundo Rüsen (2012a; 2015a), o humanismo é um valor universal porque busca preservar a vida e promover a coexistência entre a unidade da humanidade e a diversidade das culturas. Configura-se um universalismo que não apaga as diferenças, mas reconhece nelas a base para o diálogo e para a superação do etnocentrismo.

A palavra *Bildung* (formação) possui uma longa trajetória intelectual e cultural na tradição germânica. Seu uso remonta ao século XVIII, quando passou a designar não apenas a instrução ou o acúmulo de conhecimentos, mas o processo de constituição do sujeito em sua totalidade intelectual, moral, estética e espiritual. *Bildung* deriva do verbo alemão *bilden*, que no alemão medieval significava tanto "formar" quanto "dar forma a si mesmo". A raiz Bild remete a "imagem", "figura", "forma", e o sufixo -ung transforma o verbo em substantivo, indicando um processo, e não um estado, de configuração interior. Etimologicamente, portanto, *Bildung* designa o movimento pelo qual o ser humano se molda, se cultiva e se constitui historicamente. A formação histórica só pode ser compreendida em relação à cultura histórica na qual se insere, pois ela não se restringe à aprendizagem escolar, mas abrange as múltiplas esferas de interação social em que a consciência histórica se manifesta: na ciência, na mídia, nas práticas cotidianas e nas formas públicas de memória. A escola, portanto, é apenas uma dessas instâncias em que esse processo formativo ocorre, e deve também implicar a autocompreensão pelo viés da compreensão humanista do mundo: "a subjetividade humana como um processo de autocultivo, de acordo com a dignidade inerente a todos os seres humanos no espaço e no tempo. Portanto, o humanismo tem um impacto didático forte" (Rüsen, 2012a,

p. 524), desdobrando-se em “um processo de individualização da humanidade na cena da experiência histórica” (Rüsen, 2015a, p. 35).

Embora Rüsen seja amplamente reconhecido por sua defesa da racionalidade própria da ciência histórica e a pedagogia seja acoplada à função dessa racionalidade, uma leitura que ultrapassa esse domínio revela que suas reflexões também iluminam outra esfera, aquela que chamamos de “competências socioemocionais”. Em Jörn Rüsen, a experiência histórica, especialmente quando atravessada pelo sofrimento e pela desorientação, exige uma elaboração narrativa capaz de garantir continuidade e orientar a ação. Rüsen (2015b, p. 41) afirma que o sofrimento humano é o ponto de partida para uma tarefa humanizadora, pois visa a uma temporalidade estável, condição necessária para a “realização dos projetos humanos de vida”. Assim, o passado não é mero acervo de fatos, mas fonte viva de questionamento e autocompreensão, enquanto o presente é o campo da reflexão e da decisão e ainda, o futuro, o horizonte ético no qual se projeta a esperança de transformação.

Manfré (2021) e Canettieri, Paranahyba e Santos (2021) corroboram o que foi mencionado: na BNCC, o lugar das emoções está submetido a uma lógica de instrumentalização afetiva. As competências socioemocionais – como empatia, autocontrole e resiliência – são apresentadas como se promovessem formação integral, mas, na prática, funcionam como técnicas de autogestão emocional destinadas a manter o sujeito produtivo e ajustado às exigências do mercado. A dimensão afetiva se coaduna com a econômica, pois deixa de expressar a experiência humana e passa a ser usada como instrumento de controle, no qual sentir significa regular-se para permanecer eficiente. Embora a BNCC prometa desenvolver valores como cooperação e empatia, ela os converte em mecanismos de adaptação e autorregulação, instaurando uma pedagogia que transforma o afeto em dispositivo de governabilidade.[4]

Já em Jörn Rüsen, as emoções são compreendidas como forças internas ao pensamento histórico e condições da ação ética. Elas não se separam da razão, mas constituem o modo como o sujeito se relaciona com o tempo, com o Outro e consigo mesmo. Rüsen (2015b, p. 49) afirma que, na transformação do saber histórico em motivação, “o fator emoção desempenha um papel importante”, “no deslanche e no ‘direcionamento’ do conhecimento histórico”. Em vez de

[4] Governabilidade, neste texto, designa a capacidade de conduzir os comportamentos, emoções e decisões dos sujeitos de modo a alinhá-los às normas, metas e expectativas instituídas por uma determinada racionalidade, no caso, a racionalidade neoliberal presente nas políticas educacionais. Não se trata apenas de governo no sentido clássico, mas de um conjunto de técnicas sutis que organizam a ação a partir de dentro, fazendo com que os indivíduos administrem a si mesmos conforme os critérios de eficiência, produtividade e autocontrole. É o governo que opera pela interiorização das normas, mais do que pela imposição externa, moldando subjetividades para que funcionem de forma previsível, útil e adaptada ao sistema (Gentili, 1998).

serem geridas como ferramentas de performance, as emoções são integradas à consciência histórica como elementos de sentido e orientação. São elas que impulsionam a busca por sentido diante do sofrimento e que permitem ao sujeito agir de modo solidário e responsável.

A empatia, que na BNCC é tratada como uma habilidade individual de adaptação e de convivência harmoniosa, ganha, em Rüsen – embora ele não utilize esse termo –, uma dimensão ética e histórica, tornando-se o reconhecimento do sofrimento alheio e o fundamento da solidariedade histórica, pois permite ao sujeito compreender que a dor do Outro faz parte da experiência comum da humanidade. A resiliência, por sua vez, deixa de ser a capacidade de suportar a pressão e passa a significar a força ética de resistir à desumanização, buscando transformar as condições que produzem o sofrimento.

Rüsen insere o sofrimento humano como categoria central do conhecimento histórico, especialmente a partir da reflexão sobre o "não sentido" escancarado do Holocausto: "a história tem a tarefa de lidar com o sofrimento e a morte, não para justificá-los, mas para dar-lhes sentido dentro de uma compreensão do tempo que permita aos homens seguir vivendo e agindo" (Rüsen, 2007b, p. 97). Na sua perspectiva, o sofrimento tende a levar as pessoas a quererem pôr fim a ele e revertê-lo, e suas atividades nesse sentido são guiadas por uma visão de felicidade. Em consonância com o pensamento desse filósofo da história, elaborar um trauma histórico significa deixar de permanecer imobilizado como vítima do destino e recuperar a capacidade de conduzir a própria existência. Trata-se de atravessar a paralisia imposta pela dor e reencontrar a potência de agir. Segundo Rüsen (2007a, p. 219), "ser vítima é um desafio a libertar-se da condição de vitimização e tornar-se capaz de ser senhor da própria vida".

Rüsen (2022) compreende o engajamento como um componente estrutural do pensamento histórico, pois ele emerge das necessidades práticas de orientação dos sujeitos e articula, em um mesmo movimento, experiência, interpretação e ação no tempo. Entretanto, recuperando a reflexão de Karl-Ernst Jeismann, o autor adverte que esse envolvimento deve assumir a forma de um "engajamento ponderado", evitando o risco sempre presente do engajamento unilateral, aquele em que uma das dimensões da cultura histórica, seja ela cognitiva, ética, estética ou política, sobrepõe-se às demais e gera distorções como ideologização, propaganda ou sentimentalismo.

A "felicidade" presente no discurso das competências socioemocionais da BNCC converte-se em um repertório de afirmações típicas da autoajuda, voltadas ao bem-viver de si em uma sociedade que impõe exigências crescentes ao novo trabalhador, consumidor e usuário. Nessa visão, conta mais a distorção ideologizada do engajamento por um projeto social

determinado. A ideia de "ser senhor da própria vida" deixa de remeter ao empoderamento humanista discutido por Rüsen e passa a significar a necessidade de gerir-se como um verdadeiro empresário de si, ajustando emoções, condutas e expectativas às demandas de desempenho do mundo neoliberal, sob a ilusão de que busca a felicidade.

Barbara Ehrenreich (2011) critica a ideologia do pensamento positivo, sinônimo de felicidade, mostrando como ele tornou-se um mecanismo de controle social que responsabiliza o indivíduo por todo sofrimento e fracasso. Para a autora, essa cultura do otimismo compulsório desvia a atenção de problemas estruturais, como desigualdade, precarização e injustiça, ao transformá-los em questões de atitude pessoal. Ao analisar sua própria experiência com o câncer, Ehrenreich (2011) demonstra como o discurso da "boa vibração" pode desumanizar o sofrimento e culpar quem adoece. No conjunto, essa autora mostra que "ser obrigatoriamente feliz" funciona como ferramenta neoliberal de adaptação, silenciamento e autoexploração, exigindo entusiasmo e força mesmo diante de condições sociais adversas.

Com o sugestivo título *Happycracia*, Edgar Cabanas e Eva Illouz (2022) propõem uma crítica incisiva à forma como a felicidade foi transformada em imperativo individual na contemporaneidade. Os autores argumentam que a crescente ênfase na busca pessoal pela felicidade, alimentada pela psicologia positiva e por uma indústria do bem-estar, deslocou a responsabilidade do bem-estar do contexto social e político para o indivíduo. Sob essa lógica, a felicidade promove-se como produto de consumo, e a imposição de uma "boa vida" voluntarista age mascarando desigualdades econômicas, sociais e culturais, sendo que, ao mesmo tempo, o controle emocional torna-se instrumento de disciplinamento na esfera escolar, laboral e privada.

Já para Rüsen (2008a), em *Emotional Forces in Historical Thinking: Some Metahistorical Reflections and the Case of Mourning*, as emoções deveriam sustentar outro tipo de felicidade. De forma mais contundente, Rüsen considera que as emoções não se opõem à racionalidade histórica, mas constituem forças internas ao pensamento histórico, essenciais para a percepção, interpretação e representação do passado. As afetividades, portanto, não pertencem apenas ao domínio pessoal, mas são partes integrantes da construção do sentido histórico em uma cultura, pois, sem elas, o pensamento histórico perderia sua função de orientação. É justamente em razão de termos "experiências que desafiam o espírito humano" que se colocam respostas orientadas para a humanização. Nesse percurso, não partimos "dos processos cognitivos puros" (Rüsen, 2015b, p. 52), mas de uma articulação entre razão e sensibilidade.

Se o processo de construção do conhecimento histórico toma como ponto de partida as inquietações da vida prática e, como ponto de chegada, a possibilidade de intervir novamente nessa mesma vida prática, então não há espaço para substituir a racionalidade por sentimentos ou emoções, como se fossem dimensões concorrentes. O que se exige é a mobilização conjunta dessas esferas: uma razão sensível capaz de articular reflexão crítica e experiência afetiva em busca da felicidade. Afinal, não é apenas a memória que nos oferece uma história encarnada, e sim, o entrelaçamento vivo entre análise, imaginação, afetos e consciência temporal que permite que a história faça sentido e produza efeitos no mundo vivido.

Em relação às competências socioemocionais, quando pensadas na disciplina escolar da História, Bodo von Borries (2018), outro nome da Didática da História alemã, argumenta que a compreensão do passado em sua relação com o presente depende de uma articulação efetiva com as emoções, sejam elas positivas ou negativas, pois a dimensão cognitiva, isoladamente, não é suficiente para garantir a aprendizagem histórica, assim como não o é a simples transposição da metodologia historiográfica para a escola por meio da interpretação de fontes. Emoções e imaginação, portanto, integram de modo constitutivo esse processo formativo. Ditaduras, por exemplo, mobilizam um entusiasmo nacionalista para legitimar-se e, ao criticarmos tais regimes, não se trata de eliminar a emoção da reflexão histórica, mas de discernir quais emoções são compatíveis levando em conta um horizonte democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das competências socioemocionais da BNCC, em contraposição com a concepção de formação histórica (*Bildung*) de Jörn Rüsen, revela dois modelos de compreensão distintos sobre a educação e sobre o próprio humano. De um lado, a BNCC expressa uma racionalidade neoliberal e tecnicista, que converte a subjetividade em recurso gerencial e emocionalmente encenado como equilibrado e, de outro, Rüsen propõe uma formação fundada na consciência histórica crítico-genética humanista, em que o sujeito se compreende no tempo e age eticamente para transformar a realidade.

A BNCC, ao privilegiar o discurso da autogestão emocional, da resiliência e da flexibilidade, desloca o foco da formação para a adaptação e a performatividade, configurando um processo que não alforria o sujeito da prisão das opressões das quais está submetido, mas molda sujeitos ajustáveis às exigências do mercado. As emoções são instrumentalizadas como ferramentas de produtividade, sob uma retórica sedutora de autonomia e equilíbrio. A empatia

é esvaziada de seu potencial ético e político, pois reduzida à capacidade de convivência harmoniosa, sem que se problematize o porquê dos conflitos. As competências socioemocionais convocam o sujeito a autogerir suas emoções e a "empreender-se" para sobreviver à precariedade, instalando-se uma pedagogia da conformidade.

A formação, na perspectiva ruseniana, não é treinamento, mas processo de humanização que articula razão, sensibilidade e ética, orientando o agir pela dignidade humana e pela alteridade. Ensinar História, nessa perspectiva, significa criar condições para que o conhecimento seja produzido pelos sujeitos, movimentando não apenas a razão analítica, mas também a indignação e o engajamento diante do sofrimento, da dor e da angústia humana. A "atitude historiadora" passa, assim, a reconhecer que esses sujeitos têm rosto, voz e lugar no mundo, deixando de ser abstrações para tornar-se presenças que interpelam.

Torna-se evidente que o modo como as competências socioemocionais aparecem na BNCC exige um exame rigoroso. Enquanto permanecerem subordinadas à racionalidade neoliberal, tendem a funcionar como instrumentos de conformação subjetiva e regulação das sensibilidades sob um engajamento ideológico. Contudo, quando reinterpretadas a partir de uma formação ancorada na historicidade e no postulado do novo humanismo, essas competências deixam de funcionar como dispositivos de adaptação e passam a operar como mediações para o florescimento humano. Nessa torção, compreende-se os sujeitos como agentes inseridos em tramas históricas que os antecedem e que podem ser transformadas por suas escolhas, se estão ferindo a dignidade humana de alguma forma. O novo humanismo não reduz a emoção a mero recurso motivacional, nem a razão a instrumento técnico: trata-se de uma síntese orientada pela dignidade humana, unindo crítica e sensibilidade, consciência e responsabilidade social/histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade:** a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BORRIES, Borries von. **Jovens e consciência histórica.** Organizado e traduzido por Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

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

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. ***Happycracia***: Fabricando cidadãos felizes. São Paulo: UBU Editora, 2022.

CANETTIERI, Karla Angélica Silva; PARANAHYBA, Antonio Germano Magalhães Júnior; SANTOS, Karla França dos. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Revista de Educação e Formação de Professores** – REDUFOR, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EHRENREICH, Barbara. **Sorria ou morra:** a face terrível do pensamento positivo. São Paulo: Ediouro, 2011.
GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998
GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación,** n 295, p. 7-37, Madrid, 1991.
HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais e a Teoria Crítica de Theodor Adorno. **Revista Exitus,** Santarém, v. 11, p. 1-27, 2021.
NECHI, Lucas Pydd. O novo humanismo como princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Çuritiba, 2017.
ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 27, p. 1-20, 2022.
PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP): Ensino Fundamental - Anos Finais*. Curitiba: SEED, 2020.
PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Referencial Curricular do Paraná*: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018.
PEREIRA, Mara Cristina. Pseudoformação e neoliberalismo na BNCC: uma análise teórico-crítica. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2023.
REZENDE, L. G.; ADAMS, T. O neoliberalismo e suas influências sobre a educação brasileira. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, 2024.
RÜSEN, Jörn. Engajamento na perspectiva da meta-história. In: OLIVEIRA, M. M. D.; SANTIAGO JÚNIOR, F. C. F.; LIMA, C. R. C. **Jörn Rüsen**: Teoria, Historiografia, Didática. Ananindeua: Cabana, 2022.
RÜSEN, Jörn. Emotional Forces in Historical Thinking: Some Metahistorical Reflections and the Case of Mourning. **Historein**, v. 8, p. 41-53, 2008a.
RÜSEN, Jörn. **Formando a Consciência Histórica:** por uma didática humanista da História. Revista Antíteses, Londrina, v.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012a.
RÜSEN, Jörn. **História viva.** Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007b.
RÜSEN, Jörn. "How to make sense of the past – salient issues of Metahistory", TD: **The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa**, 3(1), p. 169–221, 2007a.
RÜSEN, Jörn. Humanism in response to the Holocaust - destruction or innovation? **Postcolonial Studies**, Londres, v.11, n.2, 191-200, 18 de set. de 2008b.
RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W. A. Editores, 2015a.
RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001
RÜSEN, Jörn. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Trad. de André Luiz de Souza. Curitiba: Editora UFPR, 2015b.
RÜSEN, Jörn. Towards a New Idea of Humankind: Unity and Difference of Cultures at the Crossroads of our Time. In: LONGXI, Z. (Org.) **The Concept of Humanity in an Age of Globalization**. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2012b.
SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos:** corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 37, 2021.
SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do protagonismo juvenil.** São Paulo: Paulus, 2008.

CANTOS DE EXALTAÇÃO E VOZES DE CONTESTAÇÃO: A MÚSICA COMO FONTE PARA ESTUDAR A DITADURA MILITAR NO BRASIL EM SALA DE AULA

Karine de Fatima Almeida[1]
Janaína de Paula do Espírito Santo[2]

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho propõe uma reflexão sobre a prática docente a partir da mobilização de fontes musicais em sala de aula, com enfoque específico no ensino sobre a Ditadura Militar no Brasil. A pesquisa busca promover um diálogo entre os usos metodológicos da canção em sala de aula e as diferentes possibilidades que se apresentam no universo da prática docente, especialmente frente aos desafios inerentes ao ensino da História Contemporânea.

Para compreender o lugar que a música ocupa no universo da cultura histórica brasileira, a pesquisa parte de um trabalho de campo desenvolvido em escolas da rede pública paranaense no ano de 2023.[3] A intervenção consistiu na análise comparativa de duas composições do período: *Esse é um país que vai para frente* (Os Incríveis), de cunho laudatório e ufanista, e *Cálice* (Chico Buarque e Gilberto Gil), categorizada como uma canção de protesto. No universo do presente artigo, nos questionamos de que maneira as canções escolhidas nos permitem trabalhar com os estudantes a complexidade da Ditadura Militar no Brasil.

Durante o desenvolvimento da atividade, observou-se uma receptividade positiva por parte dos alunos, indicando o êxito metodológico da proposta e a efetividade do aprendizado.

[1] Graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestranda em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Participante do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). E-mail para contato: karine.1228@outlook.com.
[2] Doutora em História. Professora de Prática de Ensino na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Participante do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). E-mail para contato: jana@uepg.br
[3] Os dados dessa pesquisa foram coletados no ano de 2023 através de um projeto de Iniciação Científica financiado pela Fundação Araucária. Tais dados fizeram parte do Trabalho de Conclusão de Curso da respectiva autora realizado no ano da coleta.

Contudo, a análise das respostas produzidas pelos estudantes revelou uma forte semelhança entre as concepções expressas na primeira aula (de discussão conceitual) e na última (após o trabalho com a fonte musical). Tais resultados evidenciam a necessidade de problematizar como os alunos representam a Ditadura Militar brasileira, avaliando as possibilidades e as limitações das canções enquanto meio de estudo, bem como o papel da fonte musical na busca por uma percepção mais ampliada dos espaços de cultura e sentido histórico.

Para dar conta destas questões, o artigo está estruturado em três momentos principais. Inicialmente, resgatam-se as possibilidades metodológicas do trabalho com fontes em sala de aula, analisando como essa perspectiva tem sido apropriada tanto na teoria quanto em documentos oficiais que orientam o trabalho do professor-pesquisador. Na sequência, desenvolve-se uma breve discussão sobre a canção popular no Brasil, seus mecanismos de percepção e apropriação. Por fim, apresentam-se os dados da pesquisa de campo, articulando a teoria à prática e refletindo sobre o impacto do uso dessas fontes na aprendizagem histórica dos estudantes.

A CANÇÃO COMO FONTE HISTÓRICA: APORTES TEÓRICOS PARA A SALA DE AULA

Após um período de relativa estabilidade até meados dos anos 1960, o ensino de História passou por profundas modificações que continuam a ecoar nas práticas contemporâneas. Tais mudanças perpetuam a reflexão sobre o fazer docente em sala de aula, mobilizando novas teorias e conceitos construídos para enfrentar problemas identificados no cotidiano escolar. Nesse cenário, estabelece-se uma função primordial ao docente: a de acompanhar essas reformulações e refletir sobre como tais conceitos se aplicam à realidade da escola.

Os revisionismos historiográficos ocasionaram mutações significativas, destacando-se a ascensão da Didática da História. Este campo tem por finalidade traduzir o conhecimento histórico para o meio escolar, ampliando os olhares sobre a relação entre História e vida pública. Segundo Silva (2019), o conhecimento histórico não se restringe à produção acadêmica; ele perpassa as produções do meio público e escolar, sendo uma construção social produzida por constantes reelaborações entre as culturas escolar, política e histórica.

Nesse sentido, a Didática da História é visualizada por perspectivas distintas conforme a tradição regional. Enquanto as tradições francesa e inglesa tendem a separar o ensino de História da circulação da História no espaço público, a tradição alemã — fundamentada em

autores como Jörn Rüsen — estuda tanto o ensino quanto a circulação como fenômenos subordinados à Didática da História, compreendida aqui como uma ciência da aprendizagem (Cardoso, 2019).

No Brasil, o ensino de História passou por intensas reformulações a partir dos anos 1980, em resposta ao período da Ditadura Militar, que havia substituído a disciplina pelos "Estudos Sociais" de viés cívico e nacionalista. Com a redemocratização, o retorno da História como disciplina escolar estimulou o desenvolvimento do pensamento crítico e a produção de pesquisas voltadas ao ensino (Bittencourt, 2018).

É fundamental reconhecer que o saber histórico escolar possui métodos, fontes e funções próprias, não devendo ser visto como uma versão simplificada do saber acadêmico. A escola produz saberes com características e necessidades específicas (Zarbato, 2015). A função do professor, portanto, é mediar essa produção, conscientizando os estudantes de que são sujeitos históricos. Como aponta Cerri (2010), a Didática da História deixa de ser apenas um conjunto de técnicas de ensino para se tornar uma teoria da aprendizagem histórica, buscando responder aos desafios contemporâneos.

Ao tratar a Didática da História como disciplina científica, inserimos no processo educativo o conceito de Consciência Histórica. Este conceito, central na teoria rüseniana, abrange a memória, mas a transcende: trata-se da recorrência ao passado como modo de interpretar o presente e projetar expectativas futuras. Rüsen (2015) argumenta que a aprendizagem histórica é o processo pelo qual o sujeito desenvolve a capacidade de interpretar seu espaço temporal por meio das experiências vividas.

Um dos objetivos centrais da Didática da História reside na compreensão dos processos de aprendizagem histórica sob uma perspectiva científica, compreendendo-os como parte integrante do desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica. Nesse campo de pesquisa, a consciência histórica é definida como a capacidade humana de interpretar a temporalidade a partir das experiências vividas, conferindo sentido ao passado para orientar a vida no presente. Nesse processo, a narrativa assume um papel fundamental como ferramenta de orientação temporal, permitindo que cada sujeito articule suas experiências em uma estrutura dotada de sentido (Rüsen, 2015).

Dessa forma, a experiência pessoal ganha protagonismo no pensar histórico. Não se trata de uma interpretação única e homogênea do passado; ao contrário, são as orientações e vivências subjetivas que delineiam esse trajeto. No ambiente escolar, as experiências prévias dos estudantes tornam-se variáveis cruciais na apropriação dos conteúdos. Cada aluno

interpreta os fenômenos históricos de maneira distinta, mediado pelo seu próprio contexto social e cultural. Por conseguinte, o aprendizado em sala de aula deve ser compreendido como a construção de um pensamento histórico próprio, que atua como mediador para a formação de uma consciência histórica múltipla[4], complexa e crítica.

A compreensão de uma consciência histórica múltipla implica reconhecer que sua construção ocorre por diversas vias, sendo o ensino de História um de seus principais eixos de articulação. Nesse cenário, a canção popular deixa de ser apenas um recurso ilustrativo para ser alçada à condição de fonte histórica. O trabalho com a música, pautado na problematização de seus elementos constitutivos, é viabilizado pela mediação didática, que a transforma em uma metodologia de ensino capaz de mobilizar o pensamento crítico. Ao operar com essa fonte em sala de aula, torna-se perceptível aos estudantes que a História não está confinada aos manuais, mas presente em múltiplas linguagens e espaços. A canção, ao incorporar dimensões sensíveis, estéticas e políticas de um determinado período, permite o desenvolvimento de uma visão multidimensional do passado.

Para fundamentar essa relação entre a música e a sociedade, o conceito de Cultura Histórica revela-se fundamental. Ele permite analisar a interpretação temporal do ser humano em sua totalidade, considerando as variações e os sentidos produzidos fora e dentro da academia. Assim, a canção popular é compreendida como uma manifestação da cultura histórica que, ao circular socialmente, molda e é moldada pelas sensibilidades de sua época, oferecendo ao professor-pesquisador um campo fértil para investigar as permanências e rupturas na memória coletiva.

Rüsen (2015, p. 217 – grifado no original) define cultura histórica como:

> [...] *o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana*. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro.

[4] Rüsen apresenta em seus estudos quatro modos de geração de sentido histórico — tradicional, exemplar, crítico e genético —, que integram a teoria da consciência histórica. No modo tradicional, a orientação está ancorada na tradição e na valorização de origens, legitimando continuidades e estabelecendo o passado como fundamento normativo do presente. No modo exemplar, o passado é interpretado como repositório de exemplos e regularidades, a partir dos quais se extraem princípios gerais aplicáveis à ação no presente. Já no modo crítico, ocorre a problematização e a negação de interpretações herdadas, promovendo a ruptura com tradições e padrões estabelecidos de significação. Por fim, o modo genético compreende o passado em sua dinâmica de transformações temporais, enfatizando processos de mudança e historicidade, de modo a possibilitar uma compreensão do presente como resultado de desenvolvimentos históricos abertos ao futuro (Barom, 2018).

Os conceitos de consciência e cultura histórica convergem na compreensão da orientação temporal do ser humano, processo que se fundamenta intrinsecamente em suas experiências vividas. O estudante, como sujeito histórico, possui uma cultura própria, forjada em suas interações sociais — seja no âmbito familiar, religioso, escolar ou em outros espaços de sociabilidade cotidiana. Nesse sentido, o papel do ensino de História é ampliar essa percepção, conectando o meio cultural do aluno a uma reflexão crítica que promova o respeito, a empatia e a autonomia intelectual.

Dentro dessa perspectiva, a canção popular emerge como um objeto multifacetado. Como propõe Góes (2011), "ouvir música é ouvir direções", o que implica que o uso pedagógico da canção não deve se restringir à intenção original do artista. Pelo contrário, a interpretação se expande pelos caminhos de quem a escuta, sendo mediada pelas bagagens individuais e pelas relações que o ouvinte estabelece com seu contexto histórico e cultural. Assim, cada sujeito reage e ressignifica a obra musical de maneira singular. Compreender essas múltiplas significações permite ao aluno identificar as representações históricas contidas na fonte, transformando a audição em um exercício de construção de conhecimento histórico (Góes, 2011). Além disso, a música é um instrumento potente para a leitura de mundo: os diversos estilos musicais não apenas simbolizam períodos específicos, mas refletem e tencionam o cotidiano. A canção, portanto, não permanece inerte ao tempo de sua produção; através de sua letra e melodia, ela transita entre temporalidades, permitindo um diálogo constante entre o presente e o passado (Xavier, 2019).

ENTRE O UFANISMO E A DENÚNCIA: ANÁLISE DAS CANÇÕES NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA

A intervenção pedagógica foi estruturada em dois momentos complementares. Inicialmente, as duas primeiras aulas foram dedicadas a uma contextualização histórica densa, organizada em cinco blocos temáticos que serviram para mapear os conhecimentos prévios dos estudantes, além de fornecer o suporte conceitual necessário para a análise de fontes.

No primeiro bloco, discutiu-se o patriotismo e o uso de propagandas oficiais, como a canção *Pra frente Brasil*, vinculada à Copa de 1970. O segundo bloco abordou a repressão institucional, o AI-5 e a tortura, utilizando como subsídios trechos da canção *Roda Viva* e manchetes de jornais da época. Sequencialmente, o terceiro bloco tratou do bipartidarismo e das características do governo Médici, incluindo o caso Vladimir Herzog, enquanto o quarto

bloco focou no esgotamento do "Milagre Econômico" e na abertura política. Por fim, o quinto bloco promoveu uma reflexão crítica sobre a Lei da Anistia e a guerrilha, subsidiado por charges de Henfil e relatos de sobreviventes. Embora o ritmo das discussões tenha variado entre as turmas de Ponta Grossa e Ipiranga, essa etapa foi fundamental para nivelar o entendimento do grupo sobre a complexidade do período militar.

Dando continuidade ao processo, as aulas 3 e 4 centraram-se na audição e análise comparativa das canções *Esse é um país que vai pra frente* (Os Incríveis) e *Cálice* (Chico Buarque e Gilberto Gil). A metodologia de análise adotada foi além da leitura textual, dividindo-se entre a análise da letra e a percepção dos aspectos musicais. No eixo textual, os alunos foram estimulados a identificar temas e fragmentos que remetessem ao contexto histórico, problematizando as intencionalidades políticas de cada composição. No eixo musical, realizou-se uma escuta atenta para observar elementos como ritmo, instrumentação e clima sonoro — buscando identificar sensações de alegria, angústia ou revolta. Questionou-se a função dos arranjos e do coro, bem como a facilidade de memorização da melodia, instigando os estudantes a reportarem como a sonoridade influenciava a compreensão da mensagem histórica. Essa abordagem buscou transformar a música em um objeto de estudo multidimensional, capaz de revelar as representações em disputa na cultura histórica brasileira.

A primeira composição analisada, *Esse é um país que vai pra frente* (1976), funciona como um documento privilegiado da estética ufanista. Produzida originalmente como um *jingle* por Heitor Carillo e popularizada pela banda de rock Os Incríveis, a canção caracteriza-se por uma estrutura breve e um ritmo animado, projetados para a fácil memorização. Essa eficácia mnemônica servia perfeitamente ao projeto de propaganda da ditadura que, por meio da Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP), buscava difundir uma imagem de otimismo e progresso ininterrupto, tanto para o consumo interno quanto para o externo (Skidmore, 1988). O período foi marcado por um investimento massivo em comunicações e pelo crescimento das redes de televisão, transformando o televisor em um veículo central de disseminação de valores conservadores e da exaltação do trabalho.

Contudo, a análise da letra revela as contradições do chamado "Milagre Econômico" do governo Médici, cujos reflexos ainda se estendiam ao governo Geisel. Embora a canção celebrasse o crescimento e a identidade nacional através de símbolos ufanistas e do apelo ao patriotismo, os dados históricos apontam para um aumento severo da desigualdade social e da concentração de renda, camuflados pelo rígido controle dos veículos de informação. Dessa forma, a fonte musical atua aqui como um dispositivo para compreender como a propaganda

oficial utilizava a cultura popular para forjar uma realidade que negligenciava as condições precárias de grande parte da população.

A escolha de uma banda de rock famosa para interpretar tais versos também suscita debates sobre o engajamento artístico no período. Embora integrantes da banda aleguem a ausência de cunho político em suas produções, a análise contextual demonstra que tais obras se tornaram instrumentos de legitimação do regime. Ao tratar essa canção como um documento laudatório, identificamos nela as limitações e as intencionalidades de um discurso que buscava hegemonia cultural, ocultando as fissuras da sociedade brasileira dos anos 1970 sob uma perspectiva falsa de alegria e harmonia nacional.

Em contraste absoluto à euforia ufanista, a canção *Cálice* (composta em 1973 e lançada apenas em 1978 devido à censura) apresenta-se como uma das mais contundentes peças de resistência da Música Popular Brasileira (MPB). Estruturada sobre uma sofisticada linguagem de duplo sentido, a obra utiliza a simbologia religiosa para denunciar o silenciamento imposto pelo regime. O refrão, que recupera a súplica bíblica de Cristo, opera uma homofonia central entre o objeto sagrado (“cálice”) e o imperativo da mordaça (“cale-se”), transformando o “vinho tinto de sangue” em uma poderosa metáfora para a violência e a tortura institucionalizada.

A análise lírica revela um inventário das dores do período: a “bebida amarga” e o “grito desumano” remetem ao cotidiano da repressão e às invasões policiais noturnas (“na calada da noite”), enquanto referências como “emergir o monstro da lagoa” aludem ao desaparecimento de corpos. A letra ainda tensiona a ideia de pátria santificada e expõe o desejo de romper com as amarras conservadoras, culminando em descrições viscerais que sugerem métodos de tortura, como o “cheirar fumaça de óleo diesel”. Há, contudo, um fio de esperança na busca por uma vida que não seja um “fato consumado”, mas uma existência livre de regras impostas.

Sonoramente, a composição reforça esse clima de opressão e revolta. Iniciada com murmúrios que evocam um coral religioso fúnebre, a música mantém um ritmo lento e melancólico, marcado pelo violão dedilhado. À medida que avança, o arranjo torna-se progressivamente mais pesado e dramático, incorporando baterias e coros que soam como súplicas desesperadas. A interpretação vocal, densa e carregada de indignação, imortalizou a faixa como um símbolo da luta contra a censura — episódio emblemático ocorrido no festival Phono 73, quando os microfones dos artistas foram cortados ao tentarem executá-la.

Ao final desta etapa, a análise comparativa entre o otimismo fabricado e a denúncia metafórica foi sintetizada com os estudantes em um quadro comparativo. Este exercício permitiu que as

turmas visualizassem como as linguagens laudatória e de protesto se apresentam nas canções, de modo a construir um pensamento crítico em relação ao tempo estudado.

ANÁLISE DOS RESULTADOS: POSSIBILIDADES E LIMITES DO USO DA CANÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

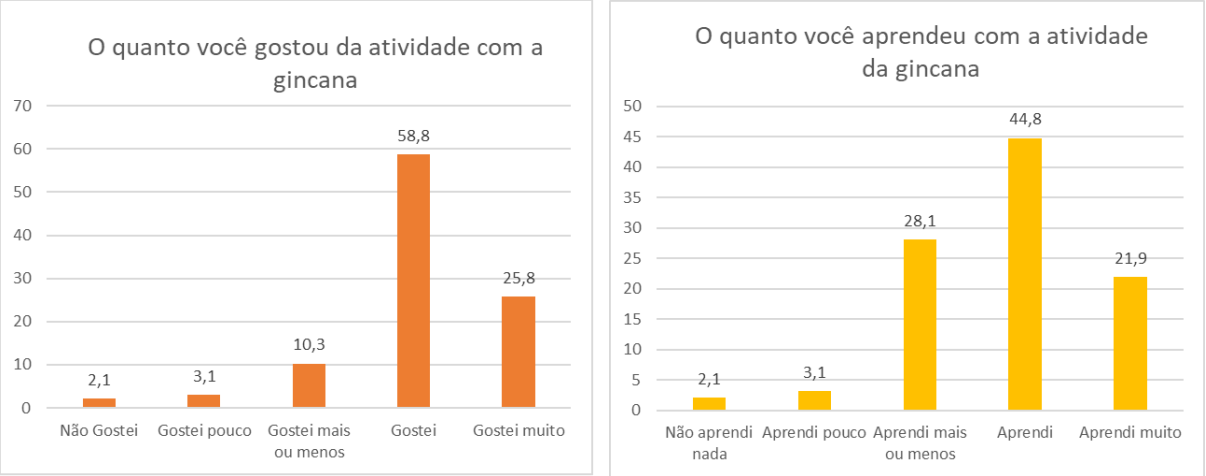
Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos a partir das intervenções realizadas, focando na maneira como os estudantes se apropriaram das discussões propostas. Embora a metodologia tenha se mostrado exitosa no que tange ao engajamento e à mobilização do interesse, os dados revelam nuances importantes sobre as representações prévias dos alunos e o impacto real da fonte musical na alteração dessas percepções.

A análise dos resultados fundamenta-se nos dados coletados junto a uma amostra de 119 estudantes do Ensino Médio. É importante ressaltar que, embora o universo total de participantes seja expressivo, algumas questões apresentaram valores ausentes que, contudo, não comprometeram a integridade qualitativa das respostas obtidas. No que tange ao perfil demográfico, observa-se que a maioria dos respondentes se encontra na faixa etária dos 17 anos (51%), seguida pelos jovens de 16 anos (27,5%) e por aqueles com 18 anos ou mais (21,6%), caracterizando um público que vivencia o encerramento do ciclo da educação básica.

Em relação à composição por gênero, a amostra apresentou um equilíbrio relativo entre os participantes, com 49 alunos do sexo masculino e 47 do sexo feminino. Registrou-se, ainda, um total de 22 respostas não informadas quanto a este item. Este perfil de público — jovens nascidos na primeira década do século XXI — é fundamental para compreender como se dão as representações contemporâneas sobre a Ditadura Militar, uma vez que a distância temporal do evento exige mediações didáticas cada vez mais conectadas à cultura histórica e às linguagens midiáticas dos estudantes.

Para avaliar a eficácia da intervenção e o nível de engajamento dos estudantes, a pesquisa utilizou uma gincana pedagógica como estratégia de mediação. A atividade foi estruturada através do fornecimento de fichas de respostas — inicialmente aplicadas em grupo e, posteriormente, de forma individual para otimizar a concentração e a coleta de dados. O processo consistia na leitura e resolução de questões organizadas por blocos temáticos, seguidas de debates coletivos e correções mediadas pela apresentação de fontes complementares.

Gráfico 1– Nível de satisfação e aprendizagem dos estudantes com a atividade da gincana



Fonte: Dados organizados e coletados pela autora (2023).

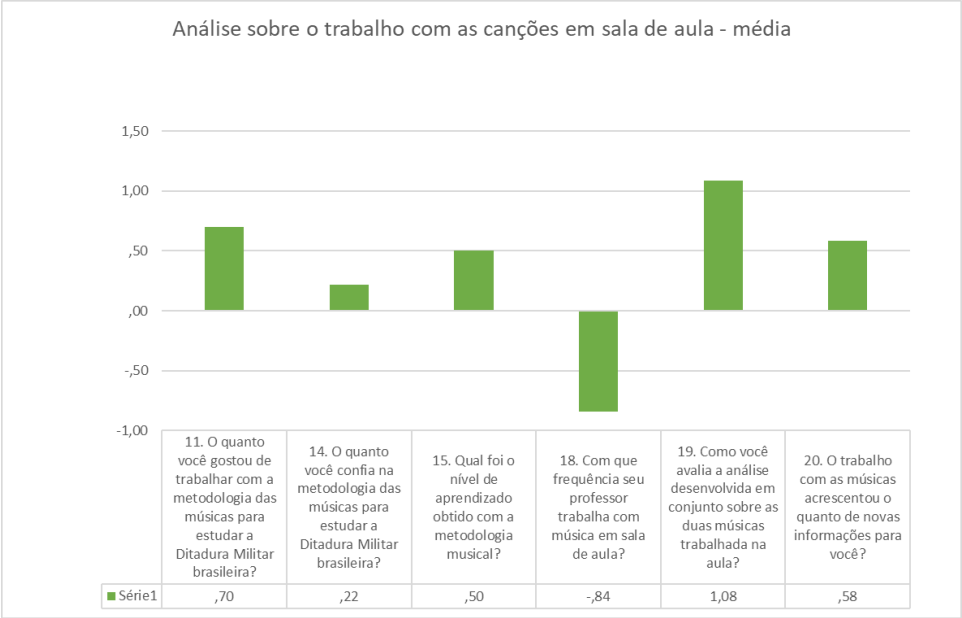
Os dados coletados sobre o nível de satisfação e a percepção de aprendizagem indicam um resultado amplamente positivo. Conforme sistematizado no Gráfico 1, a maioria dos estudantes demonstrou alto grau de satisfação com a metodologia, associando o lúdico à efetividade do aprendizado histórico. É preciso considerar, contudo, que em questionários fechados aplicados no ambiente escolar, as respostas podem ser influenciadas pelo vínculo de empatia estabelecido com a docente. Todavia, sob a ótica da pesquisa quantitativa, esses dados permitem formular hipóteses sólidas sobre a funcionalidade da prática e a capacidade de mobilização do público jovem.

As variações observadas entre as três turmas participantes revelam a heterogeneidade do ambiente escolar e como fatores externos influenciam a consciência histórica prática. Na Turma 1 (Ponta Grossa), a participação foi marcada por um intenso diálogo visual com as fontes apresentadas, gerando questionamentos que extrapolaram o conteúdo factual. Na Turma 2 (Ipiranga), embora o engajamento tenha sido mais heterogêneo, observou-se um interesse específico na discussão sobre os conceitos de democracia e no episódio da morte de Vladimir Herzog, evidenciando pontos de sensibilidade ética nos estudantes. Já na Turma 3 (Ipiranga), apesar da menor quantidade de estudantes, a interação foi a mais profunda, permitindo o avanço até o quinto bloco temático e fomentando debates sobre o papel político dos artistas durante o regime militar.

Essas nuances reforçam que o interesse pelo estudo da Ditadura não é um dado estático, mas um elemento construído pela mediação. A pesquisa buscou investigar se esse interesse prévio dos estudantes guarda relação com sua percepção sobre a política contemporânea, entendendo que o nível de engajamento com o tema é um indicador crucial para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o passado e suas permanências no presente.

Outro gráfico essencial para visualizarmos como os alunos avaliaram as atividades com as canções em sala de aula encontra-se disposto abaixo:

Gráfico 2– Análise do trabalho com a metodologia em sala de aula



Fonte: Dados organizados e coletados pela autora (2023).[5]

Conforme os dados apresentados em média aritmética no Gráfico 2, o interesse dos alunos pelo uso das músicas apresentou uma média de 0,70, indicando uma tendência positiva de aceitação. No que tange à confiança depositada na metodologia (média de 0,22), observa-se que o crédito dado à fonte musical como ferramenta de estudo está intrinsecamente ligado à profundidade da análise documental realizada em sala.

Um dado que merece destaque é a frequência com que esses estudantes têm contato com metodologias musicais em sua trajetória escolar regular. A média de -0,84 revela que o trabalho com canções "quase nunca" ocorre, possivelmente devido às limitações do tempo das aulas de história e currículos engessados. Esse fator explica o "estranhamento" inicial percebido: para muitos alunos, a música ainda é vista apenas como entretenimento, e não como um documento histórico. Entretanto, esse estranhamento não impediu o engajamento; os respondentes avaliaram a análise das canções como muito positiva (1,08) e reconheceram um acréscimo significativo de informações (0,58) sobre o período ditatorial.

A eficácia dessa abordagem residiu na exploração das perspectivas distintas oferecidas pelas duas canções selecionadas. Ao contrastar a exaltação e a denúncia, a comparação das fontes permitiu que os estudantes visualizassem as tensões políticas de forma sensível. A

[5] As respostas estão em Escala Likert, ou seja, -2 = "muito pouco"; -1 = pouco; 0 = médio; 1 = bastante; 2 = muito. Consideramos que estamos trabalhando com média aritmética onde os valores variam entre -2 e 2.

estratégia de repetição das audições e o foco na mudança de tons — especialmente a transição dramática presente em *Cálice* — foram fundamentais para que a turma identificasse a correlação entre a estética sonora e o contexto de repressão, transformando a audição em um exercício de decifração histórica.

A utilização da música no ensino de História permite que as canções sejam compreendidas como narrativas, elemento central para o desenvolvimento da consciência histórica. Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica não se limita à mera subsistência de lembranças, mas exige uma atividade intelectual que correlacione o passado ao presente por meio do movimento da narrativa. Nesse sentido, a canção popular, ao ser mobilizada em sala de aula, atua como um dispositivo de tornar o passado presente, oferecendo respostas às carências de orientação temporal dos estudantes.

A interpretação das obras aqui analisadas alude ao seu período de produção, mas as leituras produzidas pelos alunos no tempo presente conferem novos sentidos a essas fontes. É fundamental reconhecer que a intenção original do artista e a recepção do estudante são instâncias distintas: cada sujeito elabora percepções a partir de suas próprias trajetórias e representações sociais. Assim, a canção não é um objeto estático, mas um meio pelo qual o estudante pode articular o conhecimento histórico acadêmico com a sua própria cultura histórica, resultando em uma percepção mais ampliada e crítica dos espaços de sentido.

Em última análise, a experiência em sala de aula demonstrou que a canção popular, quando tratada como narrativa histórica, transcende a função de mero recurso didático para tornar-se um vetor de orientação temporal. Embora os dados estatísticos revelem um cenário de "estranhamento" inicial — justificado pela baixa frequência com que essa metodologia é empregada no cotidiano escolar —, a avaliação positiva dos estudantes e o acréscimo de informações por eles relatados confirmam a potência da música em mobilizar o pensamento histórico. Ao interpretar as camadas de sentido de obras como *Cálice* e *Esse é um país que vai pra frente*, os alunos não apenas acessaram dados sobre a Ditadura Militar, mas participaram de uma atividade intelectual de correlação entre passado e presente. Assim, a prática reafirma que o trabalho com fontes musicais é capaz de responder às carências de orientação dos jovens, permitindo que eles se percebam como sujeitos ativos dentro de uma cultura histórica em constante disputa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão permitiu compreender que a canção popular, para além de sua dimensão estética, constitui-se como uma fonte documental indispensável para o ensino da Ditadura Militar no Brasil. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a prática docente fundamentada na análise de fontes históricas musicais é capaz de romper com a linearidade dos manuais didáticos, oferecendo aos estudantes uma visão multidimensional das disputas políticas e culturais da contemporaneidade. A análise comparativa entre a estética ufanista de *Esse é um país que vai pra frente* e a resistência metafórica de *Cálice* possibilitou que os alunos visualizassem a complexidade de um período que, embora distante cronologicamente, permanece vivo nas representações da sociedade brasileira.

No que tange aos resultados observados em sala de aula, os dados quantitativos e qualitativos revelaram um cenário de receptividade positiva, ainda que marcado pelo estranhamento. A média negativa quanto à frequência do uso de músicas no cotidiano escolar denuncia uma lacuna nas práticas tradicionais, mas o engajamento demonstrado nas gincanas e nos debates sinaliza que o público jovem anseia por linguagens que dialoguem com sua cultura histórica. Embora se tenha percebido uma resiliência nas representações iniciais dos estudantes — indicando que a construção da consciência histórica é um processo lento e cumulativo —, a intervenção logrou êxito ao tencionar conceitos e ampliar o repertório informativo dos participantes.

Por fim, este trabalho reforça a importância da figura do professor-pesquisador, capaz de transpor o conhecimento acadêmico para o ambiente escolar de forma crítica e inovadora. Os desafios encontrados, como as limitações de tempo e as variações de ritmo entre as turmas, não invalidam a potência da metodologia, mas reafirmam a necessidade de políticas educacionais que valorizem o trabalho com fontes históricas diversas. Espera-se que esta pesquisa possa inspirar novas práticas docentes que utilizem a sensibilidade da canção para formar cidadãos mais conscientes da complexidade dos espaços de sentido e da cultura histórica que os rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAROM, William Carlos Cipriani. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. **Albuquerque (online)**, Aquidauana, v. 9, n. 18, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/5780.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/152562.
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).
CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de Ensino de História.** 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 79-84.
CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, *[S. l.]*, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380.
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).
GÓES, Priscila da Silva. A utilização da música nas aulas de História com os alunos do 8º ano. In: **Anais do V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. São Cristóvão, SE: EDUCON, 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/10190.
RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.
RÜSEN, Jörn. **Teoria da História:** Uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de Ensino de História.** 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 50-54.
SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: de Castelo a Tancredo (1964 - 1985). São Paulo: Paz e Terra, 1988.
STREMEL, Marion Regina. "Cantando a História" - A música como fonte e linguagem no ensino de História. In: Anais do II Fórum das Licenciaturas - IV Encontro PIBID, 2012, Guarapuava. II Fórum das Licenciaturas - IV Encontro PIBID. Guarapuava: UNICENTRO, 2012. Disponível em: https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/3.pdf.
XAVIER, Flávio Chilles. "O que aconteceu ainda está por vir": a música 'Índios' e o ensino de história do Brasil. **Crítica Educativa**, v. 4, p. 164-179, jul./dez. 2019. Disponível em: criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/337.
ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Ensino de História, formação docente e saber histórico: reflexões sobre a Educação Histórica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Territórios e Fronteiras**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 57-74, 2015. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/416.

HISTÓRIA ORAL DE VIDA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: MAPEAMENTO BIBLIOMÉTRICO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL

Jerusa Wrobel da Silva[1]
Augusto Ridson de Araújo Miranda[2]

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos a síntese de uma pesquisa de suporte, de natureza exploratória e com abordagem mista, vinculada ao projeto da pesquisa principal chamado "Formação cultural-identitária histórica: histórias orais de vida de trabalhadores do Ceará e Paraná", vinculada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, e ao Programa de Iniciação Científica desta mesma universidade.

A pesquisa de suporte, de método bibliográfico, foi dividida em duas partes: uma investigação bibliométrica e uma análise sintética. Neste fragmento, focamos nas informações obtidas a partir da bibliometria de teses e dissertações. Por meio de um amplo espectro, a pesquisa coletou produções brasileiras de um período de 2009 e 2024, com o objetivo de evidenciar estudos que intersectassem as temáticas de História Oral, Identidade, Cultura Histórica e Didática da História (todas elas ou em parte).

Os estudos da Didática da História, sob a perspectiva alemã com Jörn Rüsen e Bodo von Borries, como área de pesquisa histórica com diálogos interdisciplinares com a Antropologia e as ciências da Educação, têm avançado no Brasil nos últimos 37 anos, desde a primeira tradução das obras de Jörn Rüsen para o português (Barom; Cerri, 2012), ampliando seu alcance metodológico (Cerri, 2011) e praxiológico (Schmidt; Urban, 2016), inclusive

[1] Estudante de Licenciatura em História da UEPG, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da História (GEDHI-UEPG). Email: wrobeljerusa@gmail.com
[2] Doutor em Educação (UECE), com estágio pós-doutoral em História (UEPG), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da História (GEDHI-UEPG). Professor de História da rede estadual cearense, lotado no Centro de Documentação e Informações Educacionais da SEDUC-CE. Email: ridsondearaujo@gmail.com

variando em termos de distintas perspectivas epistemológicas, promovendo contínuas apropriações e reelaborações praxiológicas, a partir de variadas investigações que se centram em realidades locais (Miranda, 2022) ou de alcance multirregional e multinacional (Cerri, 2018).

Nesse sentido, a proposta de subprojeto, que encaminhou os resultados e a produção deste artigo, vem colaborar com o avanço dessas pesquisas, dando continuidade às abordagens de investigação de Miranda (2022), quando este investigou a formação das identidades e sentidos históricos e profissionais docentes de professores de História da Universidade Estadual do Ceará, por meio da História Oral de vida.

METODOLOGIA

A natureza da pesquisa é exploratória, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), pois busca tendências bibliométricas e sínteses qualiquantitativas bibliográficas, cujos resultados são apenas pressupostos pelos referenciais teóricos e pela trajetória formativa dos pesquisadores, mas que ainda são empiricamente desconhecidos. A abordagem é mista, pois tanto as tendências das interseções entre as palavras-chave, em sentido bibliométrico, trata-se de um volume de dados a ser apreendido, tanto em sua quantidade quanto na profundidade de seu conteúdo qualitativo; assim como a síntese bibliográfica a ser realizada a partir das introduções e conclusões de pesquisa dos trabalhos analisados, embora seja qualitativa, requer a primeira análise (qualiquantitativa). As técnicas de análise de dados empregadas foram: a análise de conteúdo e a análise textual-discursiva.

Utilizamos dois repositórios bibliográficos nacionais (BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES), empregando 7 combinações de buscas diferentes, sendo as produções filtradas para atestar a relevância do trabalho coletado (usando duas ou mais palavras-chave significativas; dois ou mais autores-referência citados). Em seguida, os trabalhos foram analisados e categorizados a partir dos elementos estruturantes dos trabalhos selecionados, como as palavras-chave, os referenciais teóricos, os métodos e as técnicas utilizadas. Em duas pastas do aplicativo Google Drive, organizamos as duas primeiras etapas do trabalho: a primeira seria a base geral da pesquisa bibliográfica (funil 1); e a segunda se destinaria às interseções e tendências (funil 2).

Para as combinações (funil 1), independentemente da base de dados, construiu-se um documento para localizar e pontuar informações sobre o andamento da pesquisa. Neste

quantitativo, apresentam-se as observações a serem consideradas, como manter todos os filtros e limitar ao português. Incluem-se também as seis combinações a serem buscadas nas bases de dados. Em seguida à combinação, aparece o "Quantitativo que aparece no buscador", ou seja, quantos resultados aparecem ao buscar uma determinada combinação.

O segundo quantitativo é o primeiro filtro que aplicamos, em que podem ocorrer variações dependendo do formato do site em que se encontra a base de dados. Neste quantitativo, selecionam-se apenas os resultados que "aparecem apenas selecionando 'Educação', 'História' e 'Ensino de História'". Em seguida, temos o filtro base, em que se descrevem os autores escolhidos como referência para o buscador presente na combinação, sendo essencial que apareça ao menos um de cada. Neste mesmo filtro, temos os conceitos que englobam os buscadores, sendo também fundamental que apareçam ao menos duas das informações descritas.

As combinações buscadas foram: Didática da História AND História Oral de vida; Didática da História AND Pesquisa (auto)biográfica; Didática da História AND Memória; Didática da História AND Pragmática; Rüsen AND Ricoeur; Rüsen AND Habermas.

A partir desta etapa é que os elementos de conclusões da bibliometria são possíveis, pois somente a partir de um filtro qualitativo prévio analítico de tipo descritivo-exploratório é que se fundamentam elementos conclusivos também de ordem quantitativa mensurável a serem analisados por uma análise descritivo-exploratória estatística.

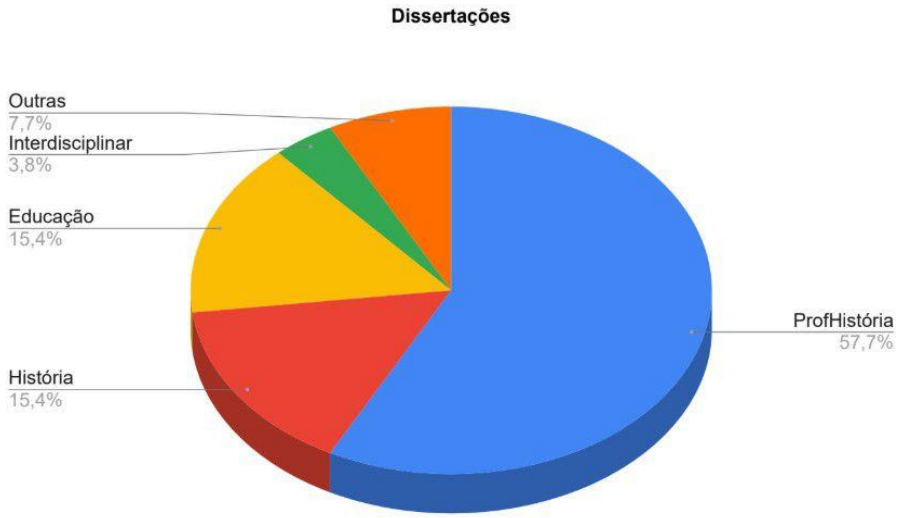
REFLEXÕES SOBRE OS ACHADOS DE PESQUISA

Através desta pesquisa, observamos na análise do funil 1 que a base de dados da BDTD proporcionou um maior número de arquivos, com uma interface mais acessível, embora com uma direção de busca muito ampla. Dos 440 arquivos selecionados a partir do quantitativo qualificado (educação, história e ensino de história), apenas 30 arquivos passaram o filtro 1. Na base de dados da Capes, o número é menor, mostrando uma interface restrita e menos dinâmica em seu uso. O resultado, nesta base de dados, a partir do quantitativo qualificado é de 85 arquivos, permanecendo apenas 7 arquivos com o filtro 1.

Observa-se que 89,7% dos trabalhos identificados são dissertações de mestrado, enquanto apenas 10,3% correspondem a teses de doutorado. Este dado pode evidenciar uma maior produção e circulação do conhecimento sobre a interseção proposta no início deste texto, em nível de mestrado – o que poderia indicar que a discussão ainda está em processo de

consolidação na pós-graduação, com menor aprofundamento no doutorado ou menor inserção em programas com essa titulação. Não obstante, cruzando este dado com o seguinte, de que a maioria dos trabalhos de dissertação foi defendido em Mestrados Profissionais em Ensino de História (em rede nacional) e ainda não houve tempo hábil para ciclos de defesa de teses nos Doutorados Profissionais da mesma rede, este dado tem nova interpretação: ratifica a hegemonia da discussão dentro do ProfHistória.

Gráfico 01 – Procedência das dissertações coletadas.

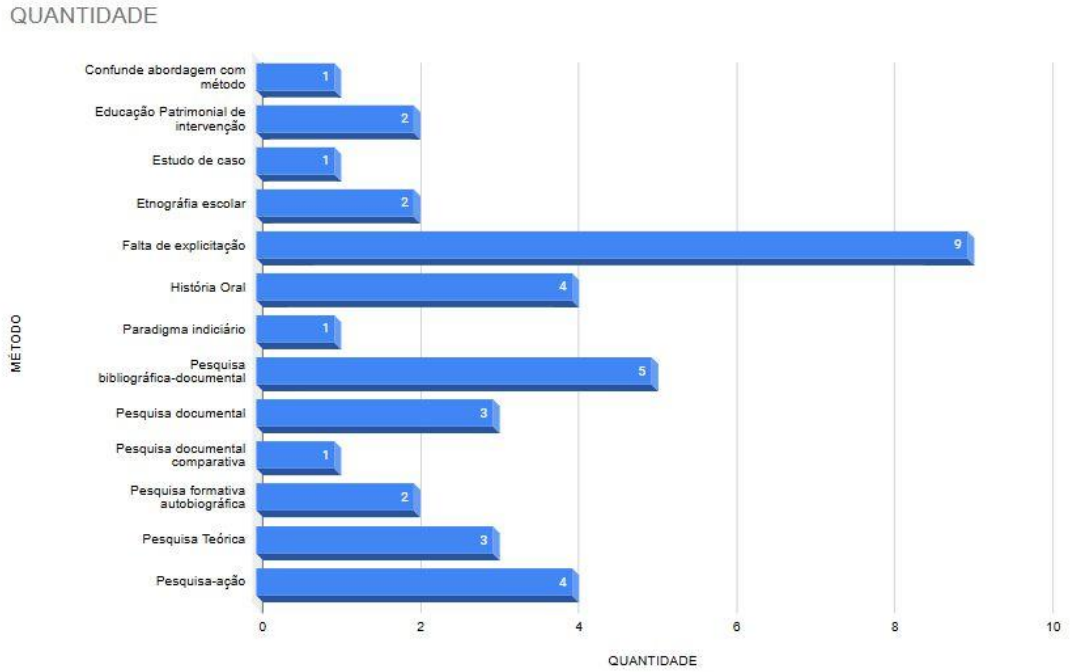


Fonte: Elaboração própria (2025).

Este dado, conforme anteriormente dito, ressignifica o que o dado anterior poderia indicar. Nele, pode-se observar que 57,7% das dissertações analisadas estão vinculadas ao ProfHistória, programa de formação continuada de nível nacional. As áreas de Educação e História aparecem com 15,4% cada, evidenciando também uma presença significativa. Esta distribuição pode indicar que a interseção dos temas está fortemente inserida no campo do ensino de história. Já em relação às teses, 66,7% das teses foram desenvolvidas na área de História, enquanto 33,3% são da área de Educação. Isso indica que, no doutorado, a maior parte da produção está ligada aos programas de História.

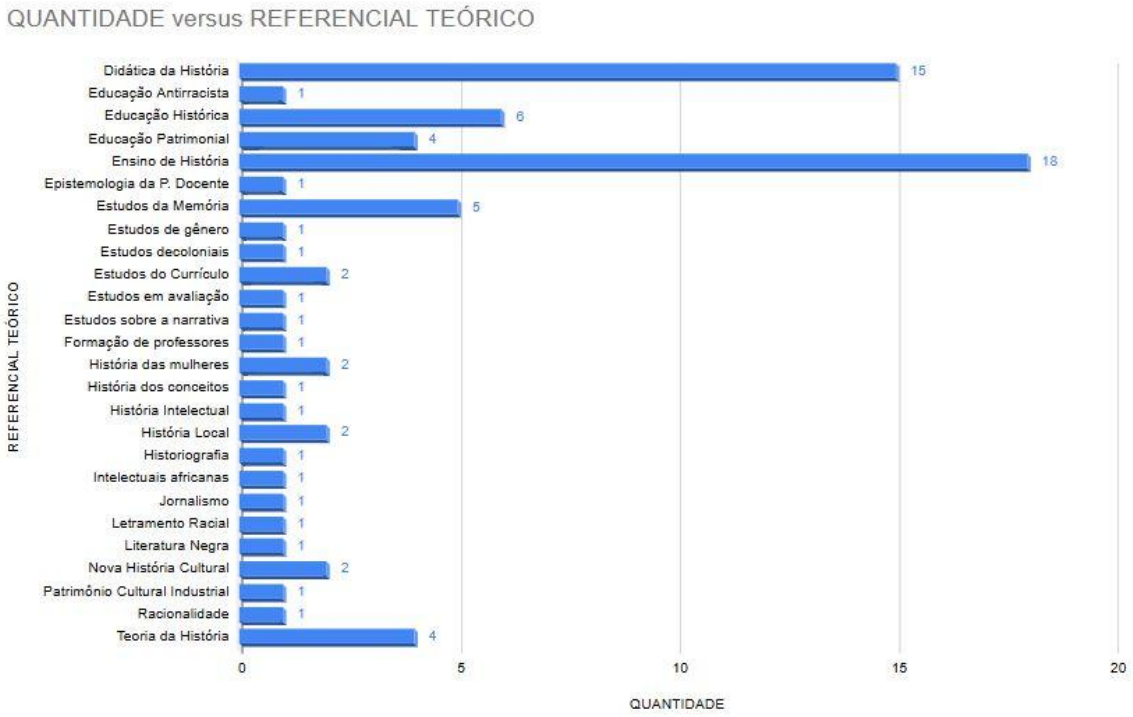
O que explica em parte este cenário inesperado – em termos qualitativos – é que as teses coletadas dialogam sobretudo com a produção teórica de Jörn Rüsen e, por meio dela, dialogam com as categorias-chave da pesquisa. A tese de Max Pina (2023), com efeito, também dialoga com as produções histórico-didáticas de Jörn Rüsen e com as apropriações que são feitas da obra deste autor por parte dos pesquisadores situados na Educação Histórica brasileira.

Gráfico 2 – Métodos das pesquisas coletadas.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Gráfico 3 – Referências teóricas explícitas ou implícitas nas palavras-chave.



Fonte: Elaboração própria (2025).

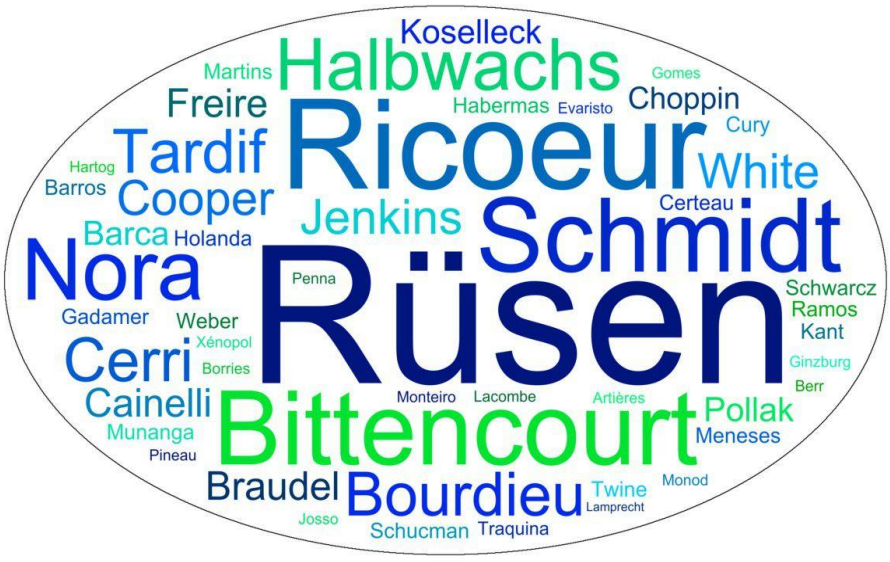
A maioria dos trabalhos (9) não explicita o método utilizado, o que sugere afirmar: ou há fragilidade na sustentação argumentativa da pesquisa no que diz respeito aos aspectos metodológicos, ou um problema sistêmico de formação de pesquisadores que discutem o tema

– seja nos programas de História ou Profissionais em Ensino de História, já que apenas um trabalho dos programas de Educação careceu de maior explicitação. Entre os que apresentam essa explicitação, destacam-se a pesquisa bibliográfica-documental (5), história oral e pesquisa-ação (4 cada um). Também aparecem métodos variados como etnografia escolar, pesquisa teórica e documental, mas com menor frequência.

Uma vez que os dados foram produzidos por meio da categorização qualitativa e subjetivamente produzida pelos pesquisadores – embora, a maior parte com base nas palavras-chave mobilizadas pelos autores – , os aspectos de explicitação não foram aqui averiguados. O gráfico mostra que as referências teóricas mais recorrentes foram Ensino de História (18 trabalhos) e Didática da História (15 trabalhos). Outras categorias com destaque são Educação Histórica (6 trabalhos) e Estudos da Memória (5 trabalhos). As demais categorias aparecem com 1 a 4 ocorrências, indicando diversidade, mas menor frequência de uso.

Com o objetivo de facilitar a visualização e a compreensão dos dados coletados, foram elaboradas também nuvens de palavras que reúnem as principais técnicas de coleta e análise utilizadas nos trabalhos analisados, além das cinco referências teóricas mais citadas e as palavras-chave presentes. Este recurso visual permite identificar rapidamente as tendências metodológicas e teóricas presentes na pesquisa.

Ilustração 01 – Nuvem de palavras de autores-referência mais citados.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Observa-se a frequência da 'coleta documental', seguida de 'sondagem de aprendizagem', 'entrevistas' e 'intervenção didática'. A diversidade de termos evidencia a multiplicidade de abordagens adotadas, embora alguns registros apresentem ausência de explicitação metodológica clara. Nesses casos, a mesma lógica se aplica ao que foi anteriormente dito acerca dos métodos – com menor frequência, é preciso problematizar, pois pode-se especular que seja mais tácito na formação de historiadores a necessidade de explicitação textual dos recursos de coleta de informações (muitas vezes ditas no texto mobilizando o termo 'fontes' ou 'documentos').

Ilustração 2 – Nuvem de palavras referente às técnicas de análise de dados



Fonte: Elaboração própria (2025).

Por fim, acerca das técnicas de análise, destacam-se na amostra a 'análise de conteúdo', 'análise de narrativas', 'análise estatística descritiva-exploratória' e a 'análise textual discursiva'. Contudo, observa-se uma ocorrência significativa da 'falta de explicitação', indicando que muitos trabalhos não descrevem os procedimentos analíticos adotados, o que pode dificultar a clareza dos métodos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns elementos da bibliometria merecem ser qualitativamente problematizados. Os cinco nomes mais citados no recorte bibliométrico são Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Paul Ricoeur, Circe Bittencourt e Pierre Nora. Cada um indica um direcionamento fundamental para a compreensão do que é produzido em termos da Didática da História no Brasil, não apenas

em relação à interseção almejada, o que torna os achados de pesquisa mais relevantes e generalizáveis que sua função inicial.

Outro dado que a bibliometria permite inferir é que a falta de explicitação metodológica atravessa o método escolhido e as técnicas de análise, mas não apresentam interferência nas técnicas de coletas, o que pode ser deduzido pelo fato de que os historiadores de formação tendem a ser formados para explicar suas "fontes" e "naturalizar" o método como um elemento só, ou seja, não distinguindo as abordagens usadas para analisar o conteúdo de como examinar a forma como a história é contada.

Outro elemento que chama a atenção é o das temáticas de pesquisa. Fora Didática da História e Ensino de História – dispostas nas palavras-chave ou classificadas pelos pesquisadores pelas temáticas de pesquisa –, as temáticas de pesquisa estão bem dispersas, indicando que não há verticalização de temas dentro da interseção estudada, o que implica dizer que toda incursão investigativa é bem-vinda e desbrava um terreno pouco explorado. Os temas que se sobressaem são Educação Histórica, Estudos da Memória e Teoria da História, o que aponta diálogos mais consolidados desses temas com a produção histórico-didática brasileira – assim como acabam por revelar, por reflexo, as leituras que se têm da produção da Didática da História no Brasil, muito condicionada pelos estudos das obras de Jörn Rüsen e dos diálogos que este tem empreendido com essas três temáticas.

O balanço da bibliometria aponta, especificamente em diálogo para a pesquisa de estágio pós-doutoral em curso, que sua contribuição é inovadora, pois há uma lacuna de trabalhos produzidos com esse direcionamento. De todos, Miranda (2022), a tese-origem desta investigação, é o único que preenche toda a interseção. Além disso, também é um dos três únicos que explicita todos os elementos de pesquisa, o que aponta outros elementos a serem problematizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORRIES, B. V. A formação da consciência histórica como reflexo de autobiografias – entre leitura privada e ensino presencial. In: URBAN, A. C.; MARTINS, E. de R.; CAINELLI, M. (Org.). **Educação Histórica**: ousadia e inovação em Educação e em História - Escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. 1. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018. p. 169-197.

BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/gBHCVsLVmCJs3m9kNbwLnrG/?format=pdf&lang=pt.

CERRI, L. F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15076.

CERRI, Luís Fernando. **Os jovens e a História**: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.

MIRANDA, A. R. A. Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE. 2022. 533 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

PINA, M. L. **A didática da história alemã no Brasil**: fundamentos, epistemologias e as influências nas pesquisas em Goiás. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Mσraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, n. 60, p. 17-42, 2016.

AUTORIA DOCENTE E CULTURA ESCOLAR: SABERES, PRÁTICAS E MATERIAIS

ESCOLA CULTURA POPULAR EM DIA DE GRAÇA: AS ESCOLAS DE SAMBA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO RIO DE JANEIRO

Pedro Vítor Coutinho dos Santos[1]

INTRODUÇÃO

Tomando como inspiração o verso profético de Candeia: "Mas um dia há de chegar em que o samba será cantado na universidade" (Candeia, "Dia de Graça"), que serve simultaneamente como epígrafe e mote conceitual deste trabalho, este artigo investiga a hipótese de que os desfiles de escolas de samba podem transcender sua dimensão artística para se constituírem como potenciais dispositivos pedagógicos e historiográficos na formação de professores de história. Essa perspectiva não apenas homenageia, mas ecoa a concepção de Candeia e Isnard (1978), que nas páginas de "Escola de Samba: Árvore que Esqueceu a Raiz" defendiam o caráter educativo dessas agremiações como espaços de cultura popular, antecipando um diálogo necessário e urgente entre saberes acadêmicos e populares.

O presente estudo se baseia na análise detalhada de 22 planos de aula elaborados por licenciandos do curso de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Estes planos foram desenvolvidos como parte das avaliações das disciplinas de Didática Especial e Prática de Ensino, componentes curriculares obrigatórios com duração anual e carga horária total de 400 horas, incluindo as horas dedicadas ao estágio supervisionado. A proposta de avaliação apresentada aos licenciandos se inscreveu no esforço mais amplo de repensar o ensino de história a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial, desafiando-os a utilizarem os desfiles como fonte principal, e não meramente ilustrativa.

[1] Doutor e Mestre em Educação pelo PPGEdu-UNIRIO, licenciado em História pela UFRJ e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo(s) e Pedagogias Decoloniais (GFPPD), UNIRIO. Professor de História na Educação Básica E-mail: pedrovcks33@gmail.com..

Complementando essa análise documental, incorporo minhas observações registradas durante as aulas que ministrei nessas disciplinas no ano de 2024. O objetivo é examinar, em particular: (1) como o trabalho com esta modalidade de fonte histórica não convencional pode influenciar a formação docente; e (2) em que medida essa experiência poderia relacionar-se com os princípios da interculturalidade crítica. A abordagem adotada sugere que os desfiles, enquanto documentos culturais complexos, demandam dos futuros professores um engajamento que ultrapassa a adaptação didática simples, convidando-os a uma reflexão profunda sobre as hierarquias epistêmicas que estruturam o currículo tradicional.

Ao apresentar como trabalho final da disciplina o planejamento de aulas de História a partir de desfiles, foi possível perceber o espanto em muitos rostos dos estudantes da disciplina de Didática Especial em História. Tal reação evidencia o quanto a academia ainda carece de movimentos que concretizem o sonho de Candeia. Mais do que uma metáfora, trata-se de um programa pedagógico que, ao trazer para a sala de aula as narrativas históricas produzidas pelas escolas de samba, possibilita aos alunos vivenciarem a história como construção plural e contestada.

TRÊS PILARES PARA UM ENSINO DECOLONIAL E O USO DE FONTES NÃO CONVENCIONAIS

Para realizar o diálogo proposto com Candeia e estruturar esta pesquisa, articulei três eixos teóricos fundamentais que sustentam a prática docente voltada para a justiça cognitiva: a interculturalidade crítica, a descolonização do currículo e o uso pedagógico de fontes não convencionais.

O primeiro pilar, a interculturalidade crítica, fundamenta-se nas reflexões de Catherine Walsh. Para a autora, a interculturalidade crítica constitui "um projeto de existência, de vida", construído a partir das experiências de subalternização e que busca confrontar a "geopolítica hegemônica monocultural do conhecimento". Diferente de um multiculturalismo que apenas tolera a existência do "outro", a interculturalidade crítica visa criar condições de poder, saber e ser radicalmente diferentes. Ao trabalhar com as narrativas das escolas de samba, rompe-se com a ordem hierárquica racial do conhecimento, validando saberes produzidos fora das instituições acadêmicas e reconhecendo as escolas de samba como "escolas de cultura popular" e espaços vivos de produção intelectual.

O segundo pilar é a descolonização do currículo, conforme proposto por Vera Candau. A autora defende que a educação deve identificar "o que foi produzido como 'ausências', tanto no plano epistemológico como das práticas sociais". Os currículos tradicionais de História frequentemente silenciam vozes negras, indígenas e populares. Nesse sentido, enredos como "História para Ninar Gente Grande" (Mangueira, 2019) ou "Pequena África" (Vigário Geral, 2022) funcionam como dispositivos decoloniais, pois trazem para o centro do debate memórias e personagens sistematicamente apagados. A opção por trabalhar com temas específicos de raça, gênero e classe dialoga com essa proposta, buscando preencher as lacunas deixadas por uma historiografia eurocêntrica.

O terceiro pilar refere-se ao uso de fontes não convencionais, apoiado em Pereira e Seffner (2008). Partindo do pressuposto de que a seleção de fontes históricas é sempre um ato intencional que revela interesses e contextos de produção, a incorporação dos desfiles amplia o cânone documental.

Os desfiles se destacam precisamente por sua natureza polifônica e multisensorial. As imagens alegóricas, conforme discutido por Aumont (1993) e Sorlin (1994), não são meras ilustrações, mas constituem narrativas visuais que estabelecem relações complexas com os sambas-enredo e com as performances corporais. Essa combinação de linguagens cria camadas de significação que desafiam interpretações unívocas, convidando a uma leitura crítica que considere tanto os contextos de produção quanto as múltiplas possibilidades de recepção. Como argumenta Meneses (2003), as imagens, quando analisadas em sua especificidade documental, podem contestar narrativas estabelecidas e suscitar novas questões, potencializando assim o ensino de história como um espaço de problematização e diálogo.

Assim, ao analisar imagens e sons em sua especificidade documental, como sugere Meneses (2003), contestam-se narrativas estabelecidas e suscitam-se novas questões, potencializando o ensino de história como um espaço de problematização e diálogo.

DA UNIVERSIDADE PARA A SALA DE AULA: OS DESFILES ESCOLHIDOS

A metodologia da pesquisa envolveu a análise qualitativa dos planos de aula produzidos. A seleção dos desfiles pelos 22 licenciandos surpreendeu positivamente pela diversidade e profundidade: ao todo, foram escolhidos 19 desfiles diferentes, tendo como autoras 13 distintas agremiações. Um dado relevante é que, enquanto 10 trabalhos fizeram uso de um único desfile como referência, 12 licenciandos optaram por realizar diálogos comparativos entre os próprios

desfiles, evidenciando uma compreensão sofisticada das disputas de memória presentes no carnaval.

Entre os desfiles mais selecionados, destacam-se aqueles que revisitam a história do Brasil sob perspectivas críticas. O enredo "100 Anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão?" (Mangueira, 1988) foi escolhido 5 vezes; "Kizomba, a Festa da Raça" (Vila Isabel, 1988) e "História para Ninar Gente Grande" (Mangueira, 2019) foram utilizados 4 vezes cada. Essa predominância de temas afro-brasileiros (presentes em 60% dos planos) responde ao chamado para enfrentar a ordem hierárquica racial do conhecimento e se articula com a competência 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no combate ao racismo e discriminação.

Além das temáticas raciais, houve uma escolha significativa por enredos que abordam histórias locais do Rio de Janeiro, como "ImaginaRIO: 450 janeiros de uma cidade surreal" (Portela, 2015) e "Madureira Onde Meu Coração se Deixou Levar..." (Portela, 2013). Essa opção se justifica pelo compromisso de trabalhar com narrativas que dialogam diretamente com o território onde os estudantes vivem, permitindo problematizar como as comunidades cariocas constroem suas próprias representações históricas em contraposição às versões oficiais.

Ao analisarmos o conjunto dos desfiles selecionados, é revelada uma potente convergência entre as proposições teóricas adotadas e as competências específicas de História da BNCC. Por exemplo, desfiles que recuperam civilizações africanas pré-coloniais, como "Candaces" (Salgueiro, 2007), desenvolvem a competência de analisar movimentos populacionais para além de visões coloniais. Já as cosmovisões apresentadas em "Nosso Destino É Ser Onça" (Grande Rio, 2024) exemplificam o "pensamento crítico-outro", problematizando conceitos norteadores da historiografia tradicional e atendendo à competência 6 da BNCC.

MÚLTIPLAS VISÕES SOBRE A LIBERDADE: O CENTENÁRIO DA ABOLIÇÃO

Para aprofundar a análise de como essas teorias se materializam na prática didática, examinaremos um plano de aula elaborado por uma das licenciandas que escolheu trabalhar com quatro desfiles do carnaval carioca de 1988. Este ano foi marcado pelo centenário da abolição da escravidão, constituindo um extraordinário exercício de produção historiográfica popular.

O plano estrutura-se a partir de uma análise comparativa rica e complexa. De um lado, o enredo "Kizomba, a Festa da Raça" (Vila Isabel) celebrou a resistência cultural africana como

forma de afirmação identitária. De outro, "100 Anos de Liberdade - Realidade ou Ilusão?" (Mangueira) questionou radicalmente a abolição como um processo inconcluso. Somam-se a essas visões "Sou Negro, do Egito à Liberdade" (Beija-Flor), que construiu uma diáspora negra ligando civilizações africanas às lutas contemporâneas, e "Lenda Carioca" (Portela), que revisitou o passado colonial.

A proposta pedagógica estrutura-se em três eixos interligados que demonstram sofisticação metodológica:

1. **Contextualização:** O samba é apresentado como expressão cultural negra nascida na Pequena África, relacionando seu surgimento com mecanismos de controle social, como a Lei da Vadiagem.
2. **Análise Comparativa:** Os alunos são convidados a contrastar as interpretações. O plano questiona: como a Mangueira e a Beija-Flor constroem visões tão distintas sobre o mesmo legado? De um lado a denúncia das continuidades da opressão ("liberdade ainda que tardia, meu senhor / Será que a princesa libertou mesmo os negros?"), de outro a afirmação de uma ancestralidade gloriosa.
3. **Conexão Presente-Passado:** A atividade conecta essas narrativas históricas com as lutas contemporâneas por direitos, atendendo à demanda da BNCC por uma formação cidadã crítica.

Essa abordagem inovadora opera em múltiplos níveis epistemológicos. Ao tratar os desfiles como documentos históricos complexos, o plano trabalha com a letra da Mangueira ("O que a imaginação da gente cria... transforma-se em luta, em realidade") como manifestação de consciência histórica popular. A fundamentação teórica do plano revela uma consciente opção por deslocar o eixo de produção do conhecimento, reconhecendo nas escolas de samba sujeitos ativos da escrita do passado.

A análise dos desfiles de 1988 à luz das referências teóricas revela como esses enredos materializam os princípios da interculturalidade crítica. Quando os alunos analisam como a mesma abolição é narrada de formas tão distintas pela Mangueira (a "ilusão" da liberdade) e pela Vila Isabel (a "festa" da raça), eles vivenciam na prática o que significa compreender a história como construção plural e em disputa (competência 3 da BNCC).

A "HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA": CONTRANARRATIVAS DECOLONIAIS

Um segundo exemplo significativo provém de um plano de aula que propõe um diálogo temporal e ideológico entre os desfiles da Imperatriz Leopoldinense (1989) e da Mangueira (2019). A estudante realiza uma potente articulação entre cultura popular, ensino de história e as competências da BNCC, partindo do enredo "Liberdade! Liberdade! Abre as Asas sobre Nós" para problematizar as narrativas tradicionais sobre a formação republicana do Brasil.

O enredo da Imperatriz Leopoldinense, ao celebrar o centenário da Proclamação da República, apresenta uma visão romantizada, exaltando figuras como a Princesa Isabel e o Marechal Deodoro da Fonseca, enquanto tende a silenciar as lutas populares e as contradições do período. Essa narrativa é trabalhada no plano de aula como um exemplar das interpretações hegemônicas que a BNCC propõe questionar, particularmente no que se refere às matrizes conceituais etnocêntricas.

Em contrapartida, o samba da Mangueira de 2019, "História para Ninar Gente Grande", oferece um contraponto devastador. Com seus versos "Brasil, meu nego, deixa eu te contar / A história que a História não conta", o enredo atende à competência de identificar demandas dos povos afrodescendentes e indígenas, trazendo para o centro do palco personagens como Dandara, os Cariris e os Malês, frequentemente relegados a notas de rodapé nos livros didáticos.

A estrutura da aula desenvolve um percurso metodológico que articula saberes acadêmicos e populares em etapas distintas:

- Na primeira etapa, os alunos analisam criticamente o enredo da Imperatriz, identificando a construção de uma narrativa linear que omite conflitos.
- Em seguida, o contraste com a Mangueira permite trabalhar a competência específica sobre a redução das desigualdades étnico-raciais (EM13CHS601), demonstrando como diferentes grupos sociais, em diferentes tempos, produzem memórias distintas sobre os mesmos eventos.

Essa abordagem dialoga profundamente com as perspectivas de Walsh e Candau. A interculturalidade crítica se materializa no exercício de colocar em tensão narrativas produzidas em contextos históricos diferentes — a da Imperatriz, representativa de um pensamento mais conciliatório do final dos anos 80, e a da Mangueira, que incorpora as conquistas e a

combatividade dos movimentos sociais do século XXI. Além disso, a articulação entre os dois enredos, separados por trinta anos, permite discutir com os estudantes como o conhecimento histórico é socialmente construído, evitando anacronismos, mas reconhecendo a evolução das interpretações e das demandas sociais.

O REINO DE CUXE NO CARNAVAL CARIOCA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Por fim, destaca-se uma proposta pedagógica voltada pára o 6º ano do Ensino Fundamental, intitulada "As rainhas da Antiguidade Africana: o Reino de Cuxe no carnaval carioca". Este plano demonstra que a complexidade dos desfiles pode ser adaptada para diferentes etapas da educação básica, integrando de maneira dinâmica o estudo da História Antiga Africana com elementos da cultura brasileira.

A aula utiliza como ponto de partida e eixo estruturante o samba-enredo "Candaces", do GRES Acadêmicos do Salgueiro (2007). Essa escolha atende diretamente às diretrizes da Lei nº 10.639/03 e às habilidades da BNCC (EF06HI07, EF06HI13, EF06HI19) que visam identificar aspectos das sociedades africanas, discutir o papel da mulher e reconhecer as contribuições culturais para a formação do Brasil.

A metodologia proposta é envolvente e rigorosa:

1. **Sondagem Inicial:** A aula inicia com uma discussão sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca das escolas de samba, servindo como ponte dialógica.
2. **Análise da Fonte:** O samba "Candaces" é analisado em três etapas: escuta individual, leitura conjunta com elaboração de glossário (para termos como "orixás" e "navio negreiro") e análise crítica do conteúdo.
3. **Contextualização Histórica:** A partir da música, a aula avança para a geografia e história do Reino de Cuxe (Núbia/Sudão). Utilizam-se mapas para localizar Napata e Meroé e discute-se a economia baseada na agricultura e fundição de ferro/bronze.
4. **Gênero e Poder:** O foco central recai sobre as Candaces, rainhas-mãe que exerciam poder político, religioso e militar. A figura de Amanirenas, que resistiu à expansão romana, é destacada para quebrar estereótipos de passividade feminina na antiguidade, estabelecendo paralelos com Hatshepsut e Cleópatra.

A justificativa para essa abordagem reside na necessidade de tornar o ensino de história relevante, utilizando linguagens culturais familiares aos alunos para explorar temas complexos e muitas vezes distantes. O samba funciona aqui como um "texto pedagógico" intercultural. Ao invés de tratar a história africana como um apêndice exótico, a aula coloca as Candaces no centro do debate, ressignificando seu papel.

Para consolidar a aprendizagem, a aula propõe uma atividade criativa onde os alunos devem compor um novo verso para o samba-enredo, inspirado nas temáticas trabalhadas. Essa atividade materializa a dimensão criativa da interculturalidade crítica: mais do que receptores, os alunos tornam-se produtores de narrativas históricas, capazes de ressignificar o passado a partir de suas próprias perspectivas e vocabulários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstra que os enredos carnavalescos, ao resgatarem memórias silenciadas, reelaborarem mitos fundadores e contestarem versões hegemônicas da história, configuram-se como dispositivos críticos essenciais para o ensino da disciplina. A análise dos planos de aula desenvolvidos pelos licenciandos da UFRJ confirmou a hipótese inicial de que os desfiles, analisados a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial, transcendem sua dimensão de entretenimento para se tornarem ferramentas pedagógicas robustas.

Evidenciou-se que os desfiles não apenas enriquecem o repertório de fontes históricas — rompendo com o logocentrismo ocidental através de suas narrativas multissensoriais —, mas também desafiam hierarquias epistêmicas. Ao validar os saberes populares produzidos nos barracões e quadras de escola de samba, promove-se uma educação histórica mais inclusiva e transformadora, alinhada com as demandas contemporâneas por representatividade e justiça social.

A articulação demonstrada entre os enredos e as competências da BNCC revela que é possível cumprir as exigências curriculares oficiais através de caminhos insurgentes. Ao trabalhar com a diáspora africana, o protagonismo indígena e as lutas por direitos através do samba, os futuros professores conectaram passado e presente, transformando a sala de aula em um espaço de "autoridade compartilhada" e diálogo constante.

Em síntese, este artigo reforça a ideia de que as escolas de samba são arquivos vivos que preservam e reinventam memórias coletivas. Incorporá-las na formação docente não é apenas uma inovação metodológica, mas um posicionamento político. Como sonhou Candeia,

o samba pode, de fato, ser cantado na universidade — não como folclore ou objeto de estudo distanciado, mas como um projeto político-pedagógico parceiro na construção de um futuro mais igualitário e de uma sociedade que reconheça a pluralidade de suas raízes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
BEIJA-FLOR. **Áfricas**: Do berço real à corte brasiliana. 2007.
BEIJA-FLOR. **Sou Negro, do Egito à Liberdade**. 1988.
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e decolonização do currículo**. Petrópolis: Vozes, 2012.
CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2016.
CANDEIA; ISNARD. **Escola de Samba**: Árvore que Esqueceu a Raiz. Rio de Janeiro: Lidador, 1978.
CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
GRANDE RIO. **Nosso destino é ser onça**. 2024.
IMPERATRIZ LEOPOLDINENSE. **Liberdade! Liberdade! Abre as Asas sobre Nós**. 1989.
KNAUSS, P. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, v. 7, n. 12, p. 97-115, 2005.
MANGUEIRA. **100 Anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão?** 1988.
MANGUEIRA. **História para ninar gente grande**. 2019.
MENESES, U. T. B. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.
PEREIRA, A.; SEFFNER, F. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
PORTELA. **Lenda Carioca, os Sonhos do Vice-Rei**. 1988.
PORTELA. **ImaginaRIO**: 450 janeiros de uma cidade surreal. 2015.
SALGUEIRO. **Candaces**. 2007.
SORLIN, P. **Estéticas do Audiovisual**. São Paulo: Edusp, 1994.
TUIUTI. **Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?** 2018.
VIGÁRIO GERAL. **Pequena África**: Da Escravidão ao Pertencimento. 2022.
VILA ISABEL. Kizomba, **a Festa da Raça**. 1988.
WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, C. (Org.). **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Quito: Abya-Yala, 2005.
WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: WALSH, C. (Org.). **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2007.

A ORALIDADE AFRICANA EM SALA DE AULA: OS USOS DA COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA

Melina Lima Pinotti[1]

INTRODUÇÃO

As mudanças na legislação educacional frequentemente configuram novos campos de investigação ao mobilizarem debates, criarem demandas e instaurarem objetos de pesquisa até então pouco explorados. A promulgação da Lei 10.639/03 é um exemplo expressivo desse processo. Como ação afirmativa, ela redefine o lugar da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, estabelecendo diretrizes que atravessam todas as etapas da educação básica. Ao fazê-lo, inaugura também um cenário fértil para que pesquisadores interroguem as transformações produzidas por sua implementação, tanto no plano institucional quanto nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a História Geral da África (HGA) — obra organizada pela UNESCO entre 1964 e 1993 — ganha centralidade. Composta por oito volumes, a HGA reúne conhecimentos sobre diversas civilizações africanas, abrangendo desde a pré-história até 1985[2]. A obra envolveu cerca de 350 especialistas de diferentes áreas e contou com um comitê científico de 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos. Este predomínio permitiu que a história do continente fosse escrita maioritariamente por autores africanos, constituindo um marco inovador na produção historiográfica.

Entre os temas centrais destacam-se a inovação tecnológica, a circulação de saberes, a diversidade de povos e culturas e a formação dos Estados africanos. Assim, a HGA consolidou-se como um instrumento fundamental para reduzir o desconhecimento sobre África, é apontada

[1] Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados. melinapinotti@hotmail.com. Atualmente atua como professora substituta de História do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Dourados/MS.
[2] Após esse período, novos volumes passaram a ser produzidos: os volumes IX e X estão prestes a serem lançados, enquanto o volume XI encontra-se em elaboração.

como uma das obras mais completas já produzidas pela UNESCO e amplamente reconhecida pela comunidade acadêmica, especialmente envolvida nessa área de pesquisa.

No Brasil, a coleção foi traduzida para atender às exigências da Lei 10.639/03. Publicada integralmente em 2010, fruto da parceria entre a UNESCO, o Ministério da Educação e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a obra foi distribuída em bibliotecas públicas e disponibilizada gratuitamente online, consolidando-se como material de domínio público.

Dessa forma, a tradução da HGA para o português insere-se em um projeto governamental mais amplo de valorização da diversidade e de enfrentamento ao racismo, atendendo reivindicações históricas do movimento negro brasileiro. Nesse sentido, sua circulação perpassa o simples fornecimento de um recurso didático: representa um investimento político na transformação das práticas de ensino e na ampliação das narrativas sobre África e diáspora. A densidade intelectual da coleção, no entanto, exige mediações e reflexões específicas, sobretudo no que se refere à sua recepção por docentes responsáveis por formar novos profissionais da educação.

É justamente essa recepção que se pretende investigar neste artigo[3]. Como recorte da pesquisa, o foco recai sobre professores que atuam em Institutos Federais com cursos de Licenciatura em História, buscando compreender como a HGA é apropriada, interpretada e mobilizada em contextos formativos. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa utiliza a metodologia da História Oral, sobretudo com referências em Verena Alberti (2004), permitindo que as experiências, percepções e práticas desses docentes se tornem fontes privilegiadas de análise. Entre as questões orientadoras estão: quais usos são feitos da coleção? De que modo os professores compreendem sua relevância? Quais metodologias se mostram adequadas para sua inserção em sala de aula?

Dessa forma, integram a pesquisa docentes de História que atuam no Ensino Médio e ministram a disciplina de História da África nos cursos de Licenciatura em História do Instituto Federal de Goiás, ofertado no Câmpus Goiânia desde 2009 e reconhecido como o mais antigo do Brasil entre os Institutos Federais. Do curso de Licenciatura em História no Instituto Federal do Pará — Câmpus Conceição do Araguaia, criado em 2019, visando formar professores comprometidos com a realidade socioambiental da região e contribuir para a valorização da memória e dos saberes locais. E, do curso de Licenciatura em História do Instituto Federal do Pará, no Campus Belém, criado em 2020, estruturado para responder às especificidades

[3] Cabe ressaltar que o artigo integra minha pesquisa de doutorado ora em construção e que busca problematizar os caminhos percorridos pela coleção História Geral da África e quais são os (des) usos feitos desse material.

socioculturais da Amazônia e recentemente avaliado com nota máxima pelo MEC. Ambos os cursos partilham o compromisso de articular formação teórica sólida, prática docente qualificada e diálogo com realidades locais diversas, constituindo-se como importantes espaços de produção de conhecimento histórico e de formação de profissionais críticos.

Embora existam outros campi dos Institutos Federais que também ofertam a Licenciatura em História[4], foram estes três — Goiânia, Conceição do Araguaia e Belém — em que encontrei professores interessados em participar da pesquisa e que incorporam a coleção em suas práticas pedagógicas, o que orientou o recorte adotado. Esse encontro com docentes de realidades tão distintas permitiu compreender como suas experiências, trajetórias e práticas se articulam com as propostas formativas em diferentes contextos institucionais.

As reflexões construídas a partir dos depoimentos são articuladas com referenciais teóricos que compreendem o currículo como campo de disputas e tensões, conforme apontam autoras e autores como Collins (2023), Hooks (2013) e Arroyo (2013; 2014). Ao mesmo tempo, dialogam com debates do ensino de História, da cultura política e das formas de leitura do passado, como os trabalhos de Monteiro (2007; 2018; 2023) e Abreu (2010). Dessa triangulação entre experiências docentes, políticas públicas e produção acadêmica emerge um panorama capaz de problematizar tanto o potencial quanto os desafios associados ao uso da coleção História Geral da África, na formação de professores e no ensino de História.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA: CIRCULAÇÃO, DEBATES PÚBLICOS E DESAFIOS DE RECEPÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

No primeiro semestre de 2011, o "Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas" realizou a série "Debates e Perspectivas para Institucionalização da Lei 10.639/03", com o objetivo de divulgar a edição em português da História Geral da África (HGA) e destacar a contribuição da UNESCO para a implementação da lei. Os vídeos do evento, disponibilizados pelo canal EBC na Rede em 2012, registram discussões conduzidas por importantes estudiosos dos temas africanos e afro-brasileiros, como Valter Silvério, Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes, Kabengele Munanga e Elikia M'Bokolo.

[4] Outros Institutos Federais com Licenciatura em História são: o Instituto Federal do Sul de Minas (IFSuldeMinas), Câmpus Inconfidente; o Instituto Federal Fluminense (IFF), Câmpus Macaé; o Instituto Federal do Paraná (IFPR), Câmpus Colombo; e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFSul), Câmpus Sapiranga com oferta EAD.

Entre esses conteúdos, destaca-se a fala de Elikia M'Bokolo[5], que contribuiu nos Volumes VI e VIII da HGA, e participou do evento com a seguinte exposição: "África e Diáspora: legados civilizatórios para a produção de novos conhecimentos". Na ocasião, descreveu a HGA como resultado de um extenso e colaborativo esforço intelectual, marcado pela participação de autores de diversas nacionalidades ao longo de quase três décadas. Para o historiador, a coleção representa uma resposta crítica às formas de racismo estruturadas pela escravidão e pelo colonialismo, ao apresentar metodologias e epistemologias produzidas no próprio continente africano.

Em relação às práticas de leituras e às novas gerações, M'Bokolo retirou aplausos da plateia ao dizer que "os livros não precisam de ficar nas bibliotecas, os livros precisam de serem lidos, talvez destruídos, precisa de ser usado, um livro que não é usado, não é um livro." (M'Bokolo, EBC, 25min, 2012). Também enfatizou a necessidade de continuidade na produção historiográfica sobre a África, defendendo tanto a elaboração de novos estudos quanto a revisão crítica do que já foi escrito. Para ele, a HGA só cumpre plenamente sua função se for efetivamente lida e utilizada, lembrando que um livro sem uso perde sua finalidade.

Essas observações reforçam a importância de investigar como a HGA tem sido utilizada, sobretudo porque há poucos estudos dedicados a esse tema. Exemplos de práticas docentes divulgadas em programas educativos mostram que, mesmo em iniciativas voltadas à educação antirracista, a coleção nem sempre é mencionada, o que aponta para possíveis lacunas em sua apropriação.

Diante disso, esta pesquisa busca responder a questões fundamentais: a HGA tem sido efetivamente lida? De que maneiras é interpretada e apropriada pelos docentes? Quem são seus principais leitores? E como a coleção vem sendo integrada tanto ao ensino de História no Ensino Médio quanto à formação inicial de professores? Embora se trate de um material denso e originalmente acadêmico, sua tradução e ampla distribuição no Brasil têm como propósito apoiar a implementação da Lei 10.639/03. Compreender seus usos — e também seus possíveis desusos — revela-se, portanto, essencial para refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre as políticas de educação das relações étnico-raciais.

Importa destacar que o objetivo não é desqualificar o trabalho docente, mas problematizar os "saberes e fazeres" construídos a partir da HGA, considerando as formas

[5] É natural do Congo e atua como Presidente do Comitê Científico Internacional da UNESCO responsável pelo uso pedagógico da Coleção História Geral da África — projeto que visa adaptar a obra para um formato educativo, inspirado na referência à Sankofa, de modo a alcançar um público mais amplo, especialmente as novas gerações do continente africano e da diáspora.

concretas de apropriação realizadas por professores e estudantes. À luz das discussões sobre o ensino de História, recorro aos estudos de Ana Maria Monteiro (2007), que deslocam o foco da materialidade do ensino — como livros didáticos, currículos e legislações — para a maneira como esses elementos são incorporados no cotidiano escolar. Seus trabalhos evidenciam que os docentes não são reprodutores passivos da historiografia, mas sujeitos atravessados por múltiplos conhecimentos, narrativas, subjetividades e políticas públicas que moldam suas experiências profissionais e cidadãs.

Essa atenção às subjetividades docentes encontra ressonância na perspectiva proposta por Collins (2023), que, a partir de um método de origem africana, enfatiza a conexão e o diálogo como formas de validação do conhecimento, permitindo que mulheres negras "encontrem a própria voz, falem e ouçam". Ao reconhecer os atravessamentos presentes nas experiências dos sujeitos, essa abordagem humaniza o processo de produção do saber e reforça que não se trata de buscar um modo ideal de utilizar a HGA, mas de compreender que cada indivíduo a interpreta a partir das suas próprias perspectivas, evidenciando o caráter sempre inacabado e plural do conhecimento.

Entre os cinco profissionais que cederam as entrevistas, diversas percepções foram apresentadas pelos docentes em suas respectivas entrevistas, e a professora e pesquisadora Mariana, docente no IFPA/Câmpus Belém, manifestou-se de forma categórica a respeito da coleção, afirmando que: "Se talvez ela não seja tão acessível quanto a gente gostaria, sem ela, pensar numa educação de história da África, uma história antirracista, não seria possível. Ela é um caminho de não retorno". (Mariana, IFPA, 2024). É nessa perspectiva que se pode compreender a relevância da História Geral da África para o ensino de História e para a formação de professores, configurando-se como um "caminho de não retorno" — expressão que, aqui, remete à ruptura epistemológica que buscou deslocar o olhar eurocêntrico que historicamente estruturou a historiografia.

Complementando essa perspectiva, Betânia docente no IFPA/Campus Conceição do Araguaia, acrescenta uma reflexão crítica sobre os limites da própria coleção. Para ela, é essencial considerar quem são os intelectuais que contribuíram para a História Geral da África e de onde vêm seus referenciais teóricos. Betânia sublinha que muitos desses autores africanos receberam formação acadêmica em universidades europeias e atuaram dentro de estruturas de pensamento ocidentais, o que produz tensões epistemológicas importantes. Como afirma explicitamente:

> E aí, a gente não pode perder de vista que esses intelectuais, inclusive os africanos que estão nessa coleção, eles se formaram aonde? Se formaram nas universidades europeias. Se formaram, trabalham nas universidades europeias. Então, por mais que você faça uma crítica aos conhecimentos ocidentais, mas você foi forjada a partir desses conhecimentos ocidentais para pensar a sua própria cultura, para pensar a sua própria realidade. (Betânia, IFPA, 2024).

A partir dessa observação, Betânia propõe uma reflexão mais complexa sobre os limites e contradições envolvidos na produção de conhecimento descolonizado. Mesmo que esses intelectuais africanos tenham formulado críticas contundentes ao colonialismo e ao eurocentrismo, suas ferramentas conceituais e metodológicas ainda são, em grande medida, moldadas por tradições acadêmicas ocidentais. Isso não deslegitima o trabalho realizado na coleção, mas evidencia que a construção de saberes verdadeiramente decoloniais enfrenta condicionamentos estruturais profundos.

A partir das posições apresentadas por Mariana e Betânia, é possível perceber que ambas convergem para a valorização da História Geral da África como instrumento fundamental para o ensino e para a formação docente, embora cada uma ilumine dimensões distintas do mesmo debate. Enquanto Mariana sublinha o carácter incontornável da coleção — entendida como um "caminho de não retorno" na necessária ruptura com o olhar eurocêntrico —, Betânia chama atenção para as tensões internas desse próprio processo de desconstrução, lembrando que grande parte dos intelectuais envolvidos foi formada em molduras epistemológicas ocidentais. Deste modo, o ponto de vista de Betânia não nega a relevância defendida por Mariana, mas acrescenta-lhe camadas críticas, evidenciando que o avanço rumo a uma historiografia africana descolonizada implica reconhecer simultaneamente seus potenciais transformadores e suas contradições constitutivas.

Portanto, a professora Betânia defende que o uso pedagógico da História Geral da África exige uma abordagem crítica e contextualizada, capaz de reconhecer tanto as potencialidades do material quanto seus limites epistemológicos. Para ela, apenas uma leitura mediada por uma perspectiva decolonial pode transformar a obra em instrumento eficaz para a construção de uma educação antirracista.

A partir das posições das docentes Mariana e Betânia, é possível estabelecer um diálogo com os conceitos de políticas da memória e leituras do passado. A defesa de Mariana — que vê a História Geral da África como um marco incontornável na ruptura com o eurocentrismo — evidencia uma política da memória orientada, o passado africano no presente, tal como propõe Andreas Huyssen (2014). Para ela, a coleção não apenas recorda um passado silenciado, mas

reinscreve-o como presença ativa e estruturante, capaz de reconfigurar identidades e práticas educativas no presente.

Huyssen (2014) discute precisamente estes "passados presentes", que se tornam centrais nos debates públicos contemporâneos. O autor critica tanto as utopias que pretendem construir um futuro desligado do passado quanto as abordagens que olham para o passado sem qualquer projeção de futuro. Para Huyssen, a memória deve ser entendida não como uma simples representação do que já aconteceu, mas como uma apresentação do passado no presente, isto é, uma força ativa que molda identidades, políticas e práticas culturais atuais.

A professora Betânia, por sua vez, ao sublinhar as tensões e contradições internas desse processo de escrita da coleção, aproxima-se das reflexões de Martha Abreu; Rachel Soihet e Rebeca Gontijo (2010) sobre cultura política e leituras do passado. Uma vez que, a mobilização de memória é também uma interpretação situada, atravessada por epistemologias herdadas e por disputas sobre quem narra, como narra e com que efeitos. A sua crítica não invalida a potência transformadora da coleção, mas reforça a necessidade de reconhecer que o passado, quando mobilizado no presente, é sempre objeto de mediações, escolhas e enquadramentos — exatamente o que Abreu aponta ao discutir a dimensão construtiva e política das leituras históricas.

Nesse sentido, os professores de História, ao trabalharem com políticas da memória e interpretações do passado, contribuem para imaginar futuros possíveis. A coleção História Geral da África constitui um exemplo emblemático dessa dinâmica: ela funciona como uma fronteira simbólica entre o passado inscrito na memória coletiva e a projeção de futuros baseados em direitos, reconhecimento e justiça histórica.

Ao articular esses posicionamentos com Huyssen (2014) e Abreu (2010), evidencia-se que o uso da coleção no ensino básico e nas licenciaturas — especialmente no âmbito das ações afirmativas — opera simultaneamente no campo de recordar e projetar. É o que se pretende apresentar com as práticas e saberes de três professores que utilizaram a coleção em aulas de História da África na formação de professores e no ensino básico. Ao acionarem tal material, os professores, não apenas recuperam histórias e epistemologias africanas, mas também participam da construção de futuros possíveis, em que a memória atua como força política e cultural determinante. Assim, a produção cultural e educativa informada por essa coleção transforma o passado em presença ativa, abrindo caminho para práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais que reconfiguram o horizonte de direitos no Brasil contemporâneo.

A VALORIZAÇÃO DA PALAVRA E DA ORALIDADE — DIÁLOGO COM AMADOU HAMPÂTÉ BÂ

Ao refletir sobre o papel do professor na construção dos saberes e fazeres curriculares, Ana Maria Monteiro (2018) investiga os conhecimentos e as práticas mobilizados no processo de ensino, considerando as articulações e hibridizações próprias das aulas da educação básica. A autora destaca que os docentes não apenas dominam saberes especializados, mas também os produzem e os reconfiguram ao adaptá-los ao nível de compreensão dos alunos. Essa produção ocorre em um contexto de autonomia relativa e apresenta uma especificidade própria, justamente por estar enraizada na cultura escolar. Nesse sentido, os fazeres docentes envolvem processos de mediação e de atribuição de sentidos ao conhecimento, desenvolvidos num espaço-tempo marcado por múltiplas fronteiras culturais.

À luz desse entendimento sobre a autoria docente, observa-se as práticas dos professores entrevistados para essa pesquisa e a realidade do IFG, é um exemplo concreto dessa dinâmica. Ao tratar de sua prática no Ensino Médio, a professora Flávia, do campus Goiânia, relatou que utiliza a coleção História Geral da África como instrumento para despertar o interesse e o afeto dos alunos pela pesquisa. Segundo ela, esse processo favorece a circulação do conhecimento epistemológico entre os estudantes e, em alguns casos, possibilita reconhecer traços da filosofia africana nos saberes populares presentes nos seus contextos familiares.

Sobre o uso da HGA em sua prática, Flávia diz que:

> Pensadores tipo Hampâté Bâ. Eu trago ali, eu gosto muito desses textos em que ele fala da ética da palavra na Tradição Oral, da escrita. Qual é o papel da oralidade? Eu trago Hampâté Bâ. Alguém conhece o Hampâté Bâ? Projeto uma fotinha dele. Ohh, descobre quem é esse cara, por favor, não fique só no Google, e tal. Pronto, viu só! [...] A minha ideia de humanizar o conhecimento que é recebido. Um jeito que eu achei de humanizar o conhecimento que é recebido, é mostrar foto, sabe. [...] Eu estou falando de um jeito que eu faço na prática docente com o ensino médio, porque eu acho que é uma aula de história, no ensino médio, a gente pode trazer isso. Olha tem uma pessoa que se escreve sobre isso, escreveu uma tese sobre isso. Eu não posso falar da tese da pessoa. Mas, essa pessoa existe. Ela falou muitas coisas, e eu vou trazer esse parágrafo do pensamento dessa pessoa para você.
> Eu faço, geralmente, isso com teoria. Às vezes, eu faço com documento. A HGA para o Ensino Médio eu lido como se fosse um documento. Sabe? Muitas vezes. Às vezes, eu lido como teoria, como é o caso do Hambaté Bâ. Mas, às vezes, eu lido como... Uma obra que você sabe que tem ditados africanos. Eu gosto muito de dar aula com ditado. Eu falo para os meus alunos, quando é africano, é ditado, mas, quando é grego, é sofismo. Então, eu vou falar para vocês de um sofismo africano. Aí, eu falo. A gente tem um pensamento. Às vezes, eu tenho aulas que o aluno fala: ahh! Minha avó falava isso. [...] Saiba que a filosofia africana entrou aqui, né, no nosso território brasileiro, entrou na nossa vida. Às vezes, na nossa árvore genealógica. Eu vou trabalhar com essa avó. (Flávia, IFG, 2024).

A narrativa analisada revela uma prática pedagógica que valoriza a oralidade e busca

humanizar o processo de construção do conhecimento. Essa abordagem dialoga diretamente com o pensamento de Amadou Hampâté Bâ, sobretudo no que diz respeito à "ética da palavra" e ao papel da tradição oral como veículo de transmissão de saberes. Ao apresentar autores por meio de imagens e ao incorporar ditados africanos nas aulas, a professora Flávia reafirma a centralidade da palavra viva como forma legítima de conhecimento, em consonância com a concepção de Hampâté Bâ de que a oralidade constitui não apenas um método, mas uma ética e uma cosmologia próprias. Assim, a sala de aula torna-se um espaço em que o saber oral é reconhecido, valorizado e integrado ao currículo.

A proposta de humanização do conhecimento articulada na narrativa aproxima-se também da pedagogia de bell hooks (2013) especialmente no que a autora defende relativamente à criação de ambientes educativos mais participativos, afetivos e críticos. Portanto, Flávia, ao aproximar teoria e experiência vivida — por exemplo, quando os alunos reconhecem ditados africanos transmitidos por familiares — rompe com a hierarquia tradicional entre saber acadêmico e saber cotidiano, promovendo uma aprendizagem situada e significativa. Essa prática, ao questionar a valorização exclusiva de conhecimentos eurocentrados, também se inscreve numa lógica de descolonização do currículo, um dos pilares da reflexão de bell hooks (2013) sobre educação libertadora.

Por fim, ao articular documentos escritos, memórias e relatos orais, a docente reconhece a voz, a memória e a experiência como fontes históricas legítimas. Quando trata a História Geral da África ora como documento, ora como teoria, e quando aciona elementos da genealogia dos próprios alunos para discutir filosofia africana, ela amplia a compreensão de documento histórico e reafirma que o conhecimento é também constituído por experiências ancestrais, afetivas e comunitárias. Desse modo, a narrativa de Flávia revela uma prática docente que integra tradição oral, crítica decolonial e valorização das memórias coletivas, contribuindo para uma educação que integra a pluralidade de passado, defendida por Abreu (2010).

A oralidade também foi um elemento citado pelo professor Raul, quando falou sobre sua prática ao usar a coleção no IFPA campus Belém. Na entrevista, explicou que os usos da HGA na graduação, despertaram a possibilidade de uso no Ensino Médio.

> Tem dois textos que falam sobre oralidade que são muito bons, assim. São incríveis, a gente vai narrando de uma forma, fala dos griots, fala de toda essa construção da oralidade, que eu não tô tentando levar pra sala de aula, sabe? Só que é isso. Como fazer isso? Eu não posso pegar o texto inteiro. Então, eu tenho que fazer alguma... algum recorte. O formato que eu fiz foi pegar a narrativa e transformar, levar essa narrativa. Eu fiz um texto e levei essa narrativa pra eles, né, pro Ensino Médio. Foi isso que eu fiz. (Raul, IFPA, 2024).

A estratégia adotada por Raul — transformar textos extensos em narrativas selecionadas e acessíveis para os estudantes do Ensino Médio — aproxima-se da ética da palavra defendida por Hampâté Bâ. Para o autor maliano, a oralidade não é apenas um meio de comunicação, mas um modo de ser e de transmitir saberes ancestrais. Ao reconfigurar uma narrativa para os alunos, Raul realiza um gesto de mediação que preserva o caráter vivo da palavra, ainda que traduzido para um formato escrito. Essa adaptação, porém, mantém o espírito da tradição oral ao enfatizar personagens, histórias e imagens próprias dos griots, valorizando epistemologias africanas que foram historicamente marginalizadas.

Do ponto de vista da pedagogia crítica, a prática de Raul ressoa com as reflexões de bell hooks (2013) sobre a necessidade de aulas que mobilizem afetos, histórias e identidades, produzindo uma aprendizagem que transgrida a rigidez do ensino tradicional, legitima a palavra, a memória e a experiência como documentos históricos. Ao discutir sobre educação multicultural, bell hooks (2013) nos lembrou que, nenhuma educação é politicamente neutra, a escolha teórica e dos temas a serem trabalhados, são escolhas políticas. Ao trabalhar a narrativa como recurso didático, Raul amplia a noção de documento, deslocando o foco do texto acadêmico para a experiência cultural e histórica articulada na oralidade.

Ao selecionar e adaptar textos sobre griots — figuras responsáveis por guardar memórias, histórias e ensinamentos através da palavra — o professor Raul reconhece que muitos alunos também vivem em contextos onde a oralidade é central, nas histórias contadas por familiares mais velhos e nas tradições comunitárias. Dessa forma, o professor identifica a aproximação entre os griots e a realidade dos alunos sobretudo quando percebe que as narrativas orais africanas, mesmo distantes geograficamente, ecoam práticas culturais presentes no cotidiano dos estudantes.

Essa aproximação não se dá apenas pelo conteúdo, mas pelo modo de narrar. Ao transformar narrativas densas em textos acessíveis, o professor cria condições para que os alunos identifiquem elementos familiares: a importância da figura do mais velho, o valor dado à palavra dita, e a presença de memórias e ensinamentos transmitidos de geração em geração. Assim, os griots deixam de ser personagens exóticos ou distantes e passam a ser compreendidos como parte de um continuum cultural que atravessa a diáspora africana e que, muitas vezes, se manifesta na vida e nas relações dos próprios estudantes.

Portanto, Raul identifica a aproximação ao perceber que a estrutura cultural da oralidade africana continua viva nas práticas, nos gestos, nas histórias e nas memórias presentes no ambiente familiar e comunitário dos alunos — e é justamente essa ponte construída pelos

saberes e fazeres, que fortalecem o potencial da sua prática. A experiência revela que práticas pedagógicas que incorporam a HGA no Ensino Médio tornam-se significativas quando vinculadas às vivências dos estudantes. Segundo Arroyo:

> Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputas. (Arroyo, 2013, p. 32).

Essa abordagem amplia a concepção de conhecimento e de direito ao saber, ao reconhecer as múltiplas formas de construção do conhecimento presentes no cotidiano dos alunos. Além disso, em diálogo com Mattos (2006), Ana Maria Monteiro (2023) e suas co-autoras defendem que os professores têm condições para se afirmarem como autores no seu "lugar de docência". A aula de História é entendida como um espaço de docência e de autoria, no qual o professor dispõe de margem para um fazer curricular "criativo, político e ético". A noção de autoria, inspirada nas contribuições de Michel Foucault (2011 e 2012), permite compreender que a aula pode ser exercida como uma "função de autoria", através da qual o professor articula enunciados e produz um discurso.

Assim, o professor de História é considerado autor por ser narrador: a história que apresenta em sala de aula resulta da articulação de múltiplos saberes. Exercer essa função de autoria implica tomar decisões que respondam aos objetivos de aprendizagem, às expectativas políticas, sociais e culturais, bem como às necessidades dos estudantes. Dessa forma, o professor torna-se "autor do seu texto de saber", e a sala de aula configura-se como "um espaço de ação e produção de saberes".

Outro exemplo de prática em sala de aula baseada na oralidade foi apresentado pelo professor Jorge, docente no IFG – campus Goiânia, que destacou a oralidade como uma estratégia possível de mediação didática. Apesar das dificuldades em abordar a complexidade do pensamento africano, ele argumenta que a valorização da oralidade contribui para a desconstrução de estereótipos, ao evidenciar a profundidade epistemológica das tradições africanas.

> Eu vejo que a complexidade, ela é sempre difícil, né, porque exige tempo, exige disciplina, exige foco para você conseguir elaborar aquelas questões. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que é importante você não simplificar demais o que está na proposta original, né. Porque também tem aquele lado, aquele estereótipo da pouca complexidade, suposta pouca complexidade das culturas africanas. Quando a gente vai trabalhar, por exemplo, a Tradição Oral Africana, a gente vê a complexidade, né, a riqueza de elementos que compõem aquelas tradições, eu vejo que os estudantes ficam bem surpresos e uma surpresa positiva. (Jorge, IFG, 2024).

A narrativa do professor Jorge revela uma preocupação central: como trabalhar a Tradição Oral Africana de forma rigorosa, sem cair na simplificação, especialmente considerando os estereótipos persistentes que desvalorizam essas culturas. Ao afirmar que a complexidade "exige tempo, disciplina e foco", Jorge reconhece que o trabalho pedagógico com epistemologias africanas demanda um esforço intelectual equivalente — e por vezes maiores — ao dedicado às tradições hegemônicas.

Acerca da realidade social de professores e alunos, e os aspectos da identidade profissional, Arroyo, afirma: "Que em todo processo de ensinar-aprender entramos mestres e alunos com nossa condição humana, com nossas culturas, valores, medos, traumas, vivências, esperanças, emoções". (Arroyo, 2013, p. 28).

A recusa em "simplificar demais" aquilo que as tradições africanas propõem é, portanto, um gesto ético e político. Arroyo (2013), enfatiza que os sujeitos e suas culturas não podem ser reduzidos ou exotizados, e Jorge traduz esse princípio em prática docente ao insistir que a Tradição Oral Africana é constituída por camadas, metáforas, valores morais, estruturas narrativas complexas e sistemas cosmológicos que exigem interpretação cuidadosa. A sua preocupação rompe com a tendência escolar — ainda frequente — de tratar conteúdos africanos como tópicos "periféricos", "folclóricos" ou "suplementares", reafirmando o direito dos estudantes a um currículo que proporcione uma pluralidade de passados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas desenvolvidas pelos professores ao utilizarem a coleção História Geral da África — especialmente os textos de Amadou Hampâté Bâ — revelam um movimento formativo que ultrapassa a simples transposição de conteúdos e se inscreve num processo mais amplo de produção de um conhecimento híbrido, culturalmente situado e pedagogicamente significativo. A partir das narrativas de Raul, Jorge e Flávia, observa-se um gesto profissional que combina rigor intelectual e compromisso ético com a valorização das epistemologias africanas, em consonância com as reflexões de Ana Maria Monteiro (2018, 2023), para quem as práticas docentes constituem espaços de elaboração de saberes tecidos entre experiência, cultura escolar e demandas sociais.

Ao adaptar as narrativas de Hampâté Bâ, ao mediar a oralidade ou ao recusar simplificações que reforcem estereótipos, os professores mobilizam conhecimentos construídos a partir de suas trajetórias e percepções sobre os estudantes, configurando aquilo que Monteiro

denomina “sabedoria da docência”: a capacidade de transformar prescrições curriculares em experiências formativas afetivamente potentes e intelectualmente complexas.

É perceptível que os sujeitos da ação educativas são outros e apresentam outras formas de pensar e fazer educativos, articulados em lutas e em pesquisas comuns, agem no coletivo com suas práticas interconectadas, interrogam e são interrogados pelo costumeiro e se movem na construção de novos cenários. (Arroyo, 2014).

Esse movimento pode ser compreendido a partir das políticas da memória, formuladas por Huyssen (2014), que concebe a memória não como simples representação do passado, mas como uma apresentação do passado no presente, capaz de reorganizar sensibilidades, identidades e projetos educativos. Ao incorporar a tradição oral africana, os docentes reativam “passados presentes” que desafiam o olhar eurocêntrico e produzem novos sentidos de pertencimento e reconhecimento no espaço escolar.

De modo convergente, Abreu (2010), ao discutir cultura política e leituras do passado, sublinha que os usos do passado são sempre disputados, implicando escolhas interpretativas que revelam valores, posicionamentos e expectativas de futuro. Assim, quando os professores ressignificam as tradições africanas, constroem leituras do passado que dialogam com as necessidades formativas atuais e com a luta por uma educação antirracista.

Como resultado, configura-se saberes e fazeres que, além de descolonizadores, reconhece que os alunos identificam ecos da tradição oral africana nas memórias familiares, nas narrativas comunitárias e nas vivências cotidianas. Essa prática docente dá forma ao que Monteiro e Ralejo (2018) definem como “saber histórico escolar híbrido”, resultado da articulação entre fluxos do conhecimento historiográfico e referências culturais diversas.

Nessa perspectiva, o caráter híbrido do saber reafirma uma “razão pedagógica”: torna o conhecimento ensinável, significativo e culturalmente implicado, produzindo um ensino de História que integra oralidade, ancestralidade, experiência e complexidade. Ao transformar a História Geral da África num instrumento vivo e contextual, os professores potencializam novas leituras do passado e novas políticas da memória, contribuindo para ampliar horizontes culturais e fortalecer uma educação comprometida com a pluralidade de passados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; SOIEHT, Rachel; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado**: historiografia e ensino de História. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympo, 2010.
ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
ARROYO, González Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes 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, Poder Executivo, Brasília.
CANAL EBC NA REDE. **Historiador Elikia M'Bokolo fala sobre legados civilizatórios da África**. Youtube, 17 de outubro de 2012. 28min01s. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=kpBjk13BH2E&t=31s > Acesso em: 10 de dezembro de 2024.
COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 139-170.
HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática dá liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
HUYSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente:** modernismos, artes visuais e políticas da memória. Rio de Janeiro. Contraponto, 2014.
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história:** entre saberes e práticas. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; RALEJO, Adriana Soares; PIUBEL, Thays Merolla. Autoria em aulas de História? "Lugar/espaço de docência" em tempos pandêmicos. In: CORTEZ REIS, Ana Isabel RP; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ANDRADE, Maria Lucélia de (Orgs.). **Saberes docentes e ensino de História: diálogos de História ensinada**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023. v. 1, (p. 43-60).
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; RALEJO, Adriana Soares. Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular. In: **XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História– ANPUH**, 2018, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ / ANPUH, 2018.
UNESCO. **História Geral da África**: Metodologia e pré-história da África. Vol. I. 2. ed. Brasília: UNESCO; MEC; UFSCar, 2010.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PESQUISA COM PROFESSORES E PROFESSORAS DE SANTA MARIA/RS

Giovan Sehn Ferraz[1]

INTRODUÇÃO

As recentes transformações sociais e tecnológicas têm despertado cada vez mais entre docentes, pesquisadores e pesquisadoras ímpetos por inovação dentro das salas de aula, de forma a adequar métodos, currículos e objetivos à nova sociedade do século XXI (Moran, 2015). Nessa busca coletiva por inovação, há uma defesa crescente pela utilização de novas formas de ensinar em contraposição ao chamado "ensino tradicional", como é o caso das Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem.

O presente trabalho visa apresentar, de forma bastante sucinta, um retrato momentâneo do projeto da pesquisa em andamento intitulada "Desafios e dificuldades no ensino de História em Santa Maria/RS: usos e limites das chamadas Metodologias Ativas", vinculada à linha de pesquisa "Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Esta pesquisa visa compreender como professores e professoras de História de Santa Maria/RS têm mobilizado seus saberes e práticas educativas na utilização de técnicas, recursos e métodos relacionados às Metodologias Ativas.

[1] Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), integrante do grupo de pesquisa ELOS. Professor de História no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), campus São Vicente do Sul. E-mail de contato: giovansf@gmail.com.

PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando os problemas e os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula frente às recentes transformações sociais e tecnológicas na contemporaneidade, e percebendo o uso de Metodologias Ativas como alegada possibilidade de superar esses desafios através da inovação e adequação de métodos, currículos e objetivos à nova sociedade do século XXI, em oposição ao chamado "ensino tradicional", esta pesquisa parte da seguinte questão: como os professores e as professoras de História têm mobilizado seus saberes e práticas educativas na utilização de técnicas, recursos e métodos relacionados às Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem em contextos escolares reais?

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi definido do seguinte modo: compreender como os professores e as professoras de História têm mobilizado seus saberes e práticas educativas na utilização de técnicas, recursos e métodos relacionados às Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem. Já os objetivos específicos foram delineados da seguinte forma: 1) Analisar os conceitos de Metodologias Ativas, ensino tradicional, inovação e saberes e práticas educativas; 2) Identificar quais técnicas, recursos e métodos relacionados às Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem têm sido utilizadas pelos professores de História no município de Santa Maria/RS; 3) Problematizar possíveis diferenças na utilização de Metodologias Ativas em diferentes realidades educacionais; 4) Analisar a relação entre práticas inovadoras e "tradicionais" no cotidiano de ensino e aprendizagem de História em Santa Maria/RS; e 5) Identificar os desafios, obstáculos e dificuldades encontrados na utilização de Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, bem como as estratégias utilizadas para superação desses problemas.

REFERENCIAL TEÓRICO E DISCUSSÕES INICIAIS

No contexto de transformações sociais e tecnológicas cada vez mais aceleradas em que vivemos, as Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem têm sido apontadas e defendidas em diversos espaços, tanto midiáticos quanto acadêmicos, como soluções para superar os desafios cotidianos da educação. De acordo com Valente (2018), em contraposição ao "ensino tradicional", centrado no professor como transmissor do conteúdo, as Metodologias Ativas "constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou

resolução de problemas.” Assim, essas metodologias constituem “uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos”, através das quais se busca criar situações de aprendizagem onde os alunos engajam-se em “atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem.” (Valente, 2018, p. 27-28).

Dessa forma, percebe-se que a expressão “Metodologias Ativas” acaba por abarcar uma gama muito variada de práticas pedagógicas, que englobam desde metodologias específicas, como Aprendizagem Baseada em Problemas, Instrução por Pares e Design Thinking (Valente, 2018, p. 29; Santos; Tezani, 2018, p. 103), até atividades como “aula expositiva dialogada”, “estudo de texto”, “portfólio; tempestade de ideias; mapa conceitual; estudo dirigido”, “seminários; [...] júri simulado; simpósio”, para citar alguns (Silva, M., 2021, p. 38). Nesta pesquisa, seguindo a distinção entre método e técnica de Schmidt (2005), compreende-se como “Metodologias Ativas” apenas os métodos sistematizados elaborados em torno dos princípios elencados anteriormente, como é o caso das primeiras práticas citadas neste parágrafo, compreendendo-se as demais práticas como “técnicas ativas de aprendizagem”, sem necessariamente estarem vinculadas a um método sistematizado.

Apesar de as Metodologias Ativas trazerem, na prática, um resgate de fundamentos da Escola Nova e do construtivismo que remetem ao início do século XX, observa-se que sua defesa aparece sempre vinculada a um viés de “inovação”, apresentando essas metodologias quase como uma “panaceia” que resolveria todos os males da educação, como apontado por Costa (2020). O autor disserta que “tem sido recorrente o discurso, quiçá hegemônico na agenda técnica da pedagogia, acerca do uso de metodologias inovadoras, dinâmicas, flexíveis e criativas empregadas no ofício docente” e afirma que essas metodologias “têm se transformado quase que numa panaceia, uma condição *sine qua non* para superar o sorumbático e tradicional contexto educacional brasileiro”, ignorando-se questões como a precarização do trabalho docente, a desvalorização da profissão, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e a violência (Costa, 2020, p. 2-3, grifo do autor)[2].

Em direção semelhante, Cavalcanti, Nascimento e Ostermann (2018) discutem a “falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar” ao atestar que fatores como condições de trabalho e, principalmente, os índices socioeconômicos dos candidatos têm um

[2] No decorrer de nossa pesquisa, entramos em contato com algumas outras importantes pesquisas que trazem uma perspectiva mais crítica e problematizadora acerca das Metodologias Ativas, como as pesquisas de Barbosa (2023), Mendes (2025), Assis e Brito (2023), Sampaio (2020), Paiva (2020), Pereira (2021) e Silva, R. (2018). Devido às limitações deste breve texto e seu caráter introdutório, não aprofundaremos aqui essas discussões.

impacto muito maior sobre a aprendizagem que a formação docente, o que contribui para a compreensão de que, da mesma forma, fatores como os citados também podem ser mais determinantes para uma aprendizagem significativa que as metodologias utilizadas dentro da sala de aula.

Com Saviani (1991), compreendemos que esse movimento está muitas vezes associado a uma retomada dos princípios da Pedagogia Nova. Saviani explica como, nesse movimento, desloca-se o eixo da questão pedagógica do intelecto ao sentimento, do lógico ao psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor ao aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, do diretivismo ao não-diretivismo, da quantidade à qualidade. As metodologias ativas, nesse sentido, podem ser compreendidas tanto como parte desse resgate de princípios da Educação Nova, em oposição ao chamado "ensino tradicional", quanto como parte de um movimento pedagógico que desloca a ênfase do ensino para a aprendizagem.

Masschelein e Simons (2021) problematizam essas pedagogias contemporâneas que estão transformando as escolas modernas em ambientes de aprendizagem centrada no aluno. Os autores enfatizam a distinção entre formação e aprendizagem, compreendendo a aprendizagem como fortalecimento ou ampliação do eu já existente e a formação como sair de si mesmo ou, ainda, transcender a si mesmo, indo além do seu próprio mundo por meio do estudo. Dessa forma, aprender por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento implicaria apenas uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, diferentemente da formação onde o eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início (Masschelein; Simons, 2014).

A defesa da escola que Masschelein e Simons fazem no livro "Em defesa da escola" nos convida a um olhar renovado sobre a escola e sobre o que realmente caracteriza a escola, no que constitui suas funções básicas e seu foco principal. Contrapondo-se a percepções comuns e generalizadas de que a escola seria uma instituição voltada especialmente à socialização ou a uma iniciação ao conhecimento e habilidades necessárias para a vida em sociedade, os autores buscam identificar e descrever as características do que seria de fato o escolar, contrapondo-as às estratégias contemporâneas utilizadas para "domar"[3] a escola. Com Masschelein e Simons (2014), compreendemos, portanto, que a utilização das chamadas Metodologias Ativas pode ou não estar associada a características do tipicamente escolar ou, justamente, fazer parte das estratégias para "domar" a escola. A reflexão passa, portanto, por outros aspectos que vão além

[3] Não cabe, neste breve texto, uma discussão detalhada da obra. Para compreensão dos pontos levantados, sugere-se a leitura especialmente dos capítulos 2 e 3 da obra referida (Masschelein; Simons, 2014).

de questões metodológicas e, principalmente, não se resumem ao reducionismo que coloca na mudança de metodologia de ensino todas as expectativas de superação dos mais diversos desafios educacionais.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se, basicamente, de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa cujo caminho metodológico atravessa cinco etapas principais: 1) revisão bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, conforme delineado por Morosini, Santos e Bittencourt (2020); 2) elaboração e aplicação de questionário *on-line* junto ao corpo docente das redes municipal, estadual, federal e particular de ensino de Santa Maria/RS; 3) quantificação e análise dos dados levantados nas respostas dos questionários, buscando-se ainda identificar e localizar práticas educativas relacionadas à utilização de técnicas e Metodologias Ativas; 4) realização de entrevistas semiestruturadas com quatro a sete professores interessados, buscando-se abarcar diferentes realidades educacionais; 5) análise dos dados com base na Análise de Conteúdo, considerando-se os três níveis propostos por Bardin (2011), e cruzamento dos resultados do Estado do Conhecimento, do questionário e das entrevistas.

A revisão bibliográfica, é baseada nos princípios e fundamentos delineados por Alves-Mazzotti (2012), Okoli (2019) e Morosini, Santos e Bittencourt (2021). Para uma revisão bibliográfica mais ampla e geral, sobre o tema das Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem nas diferentes disciplinas e níveis de ensino, utilizaremos alguns dos pontos trazidos por Okoli (2019), enquanto que, para revisão sobre o tema específico das Metodologias Ativas no Ensino de História, procederemos à realização do Estado do Conhecimento, conforme delineado por Morosini, Santos e Bittencourt (2021). Para as autoras, o Estado do Conhecimento é definido como:

> [...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 19-20).

Para análise dos dados levantados, utilizar-se-á a Análise de Conteúdo, a qual "serve ao tratamento do conteúdo das informações/dados linguísticos como uma técnica de organização, manejo e descrição.". Na Análise de Conteúdo, compreende-se a linguagem como expressão de sentido, com o texto fornecendo indícios de significado que vão além da superfície, os quais,

por sua vez, podem ser alvo de descrição, inferência e interpretação pelo pesquisador (Caimi; Mistura, 2021, p. 165).

Dessa forma, seguiremos os 3 níveis propostos por Bardin (2011) para a Análise de Conteúdo, conforme explicitados a seguir:

1. Pré-análise: "[...] fase de organização propriamente dita", na qual, através de uma "leitura flutuante", estabelece-se um contato inicial com documentos a analisar e se conhece "o texto deixando-se invadir por impressões e orientações". O objetivo principal é "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais". Para isso, procede-se à escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, elaboração de indicadores e preparação do material reunido.
2. Exploração do material: Fase de análise na qual se aplicam sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. "Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração [...]". A codificação consiste em transformar os dados brutos do texto "por recorte, agregação e enumeração", permitindo "atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão". Envolve, assim, a escolha de unidades de registro, a escolha de regras de enumeração dessas unidades e pode envolver, ainda, a "divisão das componentes analisadas em rubricas ou categorias".
3. Tratamento dos resultados obtidos e inferências: Etapa final na qual os "resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos" e, a partir disso, pode-se então "propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos". (BARDIN, 2011, p. 125-147).

Destaca-se, conforme apontado por Caimi e Mistura (2021), que a Análise de Conteúdo tem sido bastante utilizada em pesquisas sobre Educação e Ensino de História, haja vista sua potencialidade "[...] em oferecer uma estrutura organizacional para a lida científica com corpus de fontes escritas disponíveis ou de fontes produzidas pelo pesquisador (como entrevistas, por exemplo)." (Caimi; Mistura, 2021, p. 160).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve comunicação, buscamos apresentar, de forma bastante sumária, um retrato momentâneo e inicial de uma pesquisa em andamento. Apresentamos, desse modo, algumas perspectivas teóricas iniciais e algumas das escolhas metodológicas realizadas, ressaltando-se, entretanto, o caráter transitório de tais discussões, haja vista o caráter vivo e dinâmico da pesquisa científica que perpassa o momento desta escrita. Desde a inscrição deste trabalho no XIV Perspectivas do Ensino de História, atravessando o momento da apresentação do mesmo, muitos novos caminhos já foram trilhados, com novas incursões teóricas, novas bibliografias, assim como resultados parciais já alcançados a partir das revisões bibliográficas, do Estado do Conhecimento e da aplicação do questionário. Entretanto, optamos neste texto por manter a essência introdutória do trabalho apresentado no evento, deixando amadurecer as reflexões e análises já realizadas para produções futuras.

Ressaltamos, por fim, que não é objetivo desta pesquisa, de forma alguma, invalidar ou deslegitimar práticas pedagógicas que busquem trazer maior diversidade metodológica para a sala de aula e/ou maior participação dos estudantes, inclusive com utilização das chamadas Metodologias Ativas. Tampouco, realizar uma apologia do chamado "ensino tradicional". O que buscamos com esta pesquisa é justamente compreender como professoras e professores de História têm compreendido e lidado com essas mudanças propostas na educação, e frequentemente cobradas, seja social ou institucionalmente. A partir dos dados levantados, o que buscamos problematizar são os discursos e as promessas recorrentes de "inovação", "transformação" ou mesmo "revolução"[4] da educação através de alterações exclusivamente metodológicas dentro da sala de aula, ignorando-se questões mais estruturais da educação, como a falta de investimentos, de infraestrutura nas escolas, valorização profissional e social dos docentes, melhores condições de trabalho etc. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a compreensão da complexidade do cotidiano escolar, dos desafios da educação na contemporaneidade e, mais especificamente, dos desafios e dificuldades no ensino de História na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Cristina F.; BRITO, Gilmário M. Práticas no Ensino de História e Metodologias Ativas: desafios e perspectivas no contexto de educação por competências. **Revista Hydra**, v. 6, n. 12, p. 138-157, mai. 2023.

[4] Ver, por exemplo: Morán (2015), Pedr'Angelo (2023), Silva, S. (2013), Vanacor (sd).

BARBOSA, Vera Lúcia Guedes. **Ceci N'est Pas Un Professeur d'Histoire**: Ensino de História e as Novas Metodologias Ativas nas Teias do Neoliberalismo. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2023.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
CAIMI, Flávia E.; MISTURA, Letícia. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana A.; PEREIRA, Nilton M. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 153-167.
CAVALCANTI, Cláudio J. H.; NASCIMENTO, Matheus M.; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, p. 1064-1088, 2018.
COSTA, Jean H. O fetiche das metodologias ativas num contexto de precarização estrutural do trabalho. **Academic Journal of Studies in Society**, Sciences and Technologies – Geplat Papers, v. 1, n. 3, 2020.
MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
MENDES, Nataniel. Metodologias Ativas: bases, contrapontos e (con)fusões epistemológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 50, p. 1-20, 2025.
MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos A.; MORALES, Ofelia E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015 (p. 15-33).
MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila K.; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.
PAIVA, Marlla R. F. **Metodologias Ativas no ensino**: novas práticas, antigas reproduções? Uma análise à luz da crítica marxista. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE, 2020.
PEDR'ANGELO, Márcia. *Como as metodologias ativas podem transformar o processo de aprendizagem*. 2023. Disponível em: https://unicus.com.br/como-as-metodologias-ativas-podem-transformar-o-processo-de-aprendizagem/. [Acesso em: 7 mar. 2025].
PEREIRA, Wesley O. **Análise crítica das matrizes pedagógicas e epistemológicas da Aprendizagem Baseada em Problemas**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2021.
SANTOS, Lyslley F.; TEZANI, Thaís C. R. Aprendizagem colaborativa no ensino de História: a Sala de Aula Invertida como Metodologia Ativa. ***Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação***, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 101-111, dez. 2018.
SAMPAIO, Carlos M. **Metodologias Ativas:** um novo(?) Método(?) de Ensinar(?). 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2020.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 4. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez Editora, 1991.
SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005 (p. 55-66).
SILVA, Salete. **Aprendizagem ativa**. 2013. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2013/07/15/aprendizagem-ativa/. [Acesso em: 7 mar. 2025].
SILVA, Roberto R. S. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018.
SILVA, Maria L. A. T. Ensino de História: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação e Cultura**, Mossoró, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2021.
VALENTE, José A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018 (p. 26-44).
VANACOR, Paula. **06 Metodologias Ativas para revolucionar suas aulas**. Sem data. Disponível em: https://blog.elos.vc/6-metodologias-ativas-para-revolucionar-suas-aulas/. [Acesso em: 7 mar. 2025].

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: REFORMAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Talita dos Santos Molina Peraçoli[1]

INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre o processo de formação docente, reconhecendo o estágio supervisionado como componente curricular que ultrapassa a dimensão da práxis pedagógica do professor de história. Em suma, o artigo tem como objetivo refletir sobre o lugar construído para o estágio supervisionado na formação docente no Ensino de História para a Educação Básica.

De acordo com Selma Pimenta (2012), na formação do professor em História, o estágio curricular supervisionado é o momento da integração entre a teoria e a prática. Sendo um componente obrigatório previsto nas diretrizes curriculares da formação de professores, o estágio supervisionado, na formação do licenciado em História, deve ser visto como núcleo articulador do currículo, permeando todos os componentes curriculares do curso.

Ao observar o estágio como um processo de apreensão da realidade, a leitura desta exige instrumental adequado que envolve o saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade. Para tal, é necessário trabalharmos a parte teórica da formação do historiador para que esteja preparado para essa realidade. Nesse sentido, as principais referências bibliográficas que orientarão nossa análise são textos produzidos por Bittencourt (2018), Fazenda (2012), Fonseca (2003) e Pimenta e Lima (2017).

Assim, reconhecendo o estágio como campo de conhecimento epistemológico, queremos aqui superar o estatuto reducionista de vê-lo como atividade prática instrumental e explicitar que o "estágio é unidade de teoria *e* prática e não teoria *ou* prática (Pimenta; Lima, 2017, p. 33).

[1] Doutora em História – PUC/SP. Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO. Email: talitamolina@unicentro.br.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Recentemente, temos três resoluções promulgadas pelo MEC referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura que se encontram em discussão por estudiosos da área, qual seja, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024.

Por conta de muitas críticas, discussões e reprovações por estudiosos da área com relação à Resolução de 2019, a gestão atual do Ministério da Educação somado ao Conselho Nacional de Educação aprovaram a Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024, revogando a resolução de 2019. Esta nova resolução instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam. Nesta resolução atual permanece o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas no qual os cursos de formação inicial devem ser constituídos por quatro núcleos.

O estágio supervisionado obrigatório, integrado ao núcleo IV, é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e deve oferecer “inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas”, inicialmente por meio da observação e, progressivamente, por meio de sua atuação direta em sala de aula. Para tal, das 3.200 horas, 400 delas devem ser dedicadas ao estágio supervisionado obrigatório. Importante destacar que as instituições de ensino superior terão 2 anos para adaptar suas matrizes curriculares de seus cursos de licenciatura.

Durante esse período de transição, muitas instituições de ensino superior ainda estão seguindo as normativas da resolução nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Por este documento o estudante deve cumprir 400 horas de estágio supervisionado na Educação Básica e, no caso do discente que cursa História, deve realizar o estágio nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e/ou Ensino Médio, de acordo com a matriz curricular e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em que se encontra matriculado.

No entanto, devo ressaltar que muitos especialistas e associações da área educacional têm criticado essa resolução e a de 2024 também, solicitando ao Ministério da Educação que revogue esse documento e retome a resolução de 2015. Indicativo disto é o *Movimento REVOGA BNC*-Formação, o qual integra a *Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015*. Criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, se ORGANIZA em torno da defesa da formação de professores/as e REIVINDICA a imediata RETOMADA da Resolução CNE/CP 02/2015. De acordo com o Movimento, a manifestação contrária à legislação se deve por conta de acreditarem que este documento reduziu a "escola à mera função executora e instrucional" e promoveu uma "descaracterização dos cursos de formação de professores/as" e, portanto, isso trará impacto no planejamento, organização, preparação e execução do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura e na graduação em História (Brasil, 2023, p. 2-3).

A Resolução nº 2 de 2019, com nove capítulos, trinta artigos e um anexo (BNC-Formação), destaca em seu capítulo *IV – Dos cursos de Licenciatura*, que todos os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação. Ressalto que, ao analisar este documento, não identifiquei, nas competências gerais e/ou específicas, qualquer menção explícita ao estágio supervisionado. Percebe-se que o documento se direciona para um conhecimento mais tecnicista e menos crítico e emancipatório, conforme indico no quadro a seguir:

Figura 1 – Competências específicas – BNC-Formação

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	**2. PRÁTICA PROFISSIONAL**	**3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL**
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: MEC-BRASIL, 2019.

Percebe-se que as três competências específicas, *conhecimento*, *prática* e *engajamento* estão alinhadas à palavra *profissional*, indicando aí o foco na formação tecnicista, já citado anteriormente. Da mesma forma, os itens de cada competência iniciam com as palavras: *3.1.* dominar; demonstrar; reconhecer; conhecer; *3.2.* planejar; criar; avaliar; conduzir; *3.3* comprometer-se (citada duas vezes); participar e engajar-se (Brasil, 2019, p. 13-14). Estes verbos no infinitivo podem nos levar a compreender como algo "imposto", que deve ser realizado sem questionamentos ou criticidades. Mas, o principal questionamento que faço é como podemos encaixar a prática e ensino do estágio supervisionado neste documento?

De acordo com o documento, as 3.200 horas estabelecidas para a formação do professor deve ser distribuída em três grupos gerais, que são:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais (Brasil, 2019, p. 6).

Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico dos conteúdos – conhecimento histórico, em nosso caso (Brasil, 2019, p. 6).

Grupo III: 800 (oitocentas) horas, *prática pedagógica*, assim distribuídas: *a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado*, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e *b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II*,

distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6). Ainda estabelece que

> A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, p. 9).

Com relação à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada, posteriormente revogada pela resolução nº2/2019, observa-se que ela é dividida em oito capítulos, vinte e cinco artigos. O documento indica a formação dos profissionais do magistério a partir da *Base Comum Nacional*, sem trabalhar especificamente com os conceitos de competências gerais e específicas. A organização da matriz curricular deveria ser organizada em eixos e dimensões contempladas neste documento, sendo o estágio curricular supervisionado um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e uma atividade específica, intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

A carga horária para formação também era de 3.200 horas, mas sem divisões de grupos, conforme indico no quadro a seguir:

Figura 2 – Base Comum Nacional, pela Resolução nº 2/2015, distribuição da carga horária dos cursos de Licenciatura.

Horas	Tipo de Trabalho Acadêmico
400h	Prática como componente curricular, ao longo do processo formativo.
400h	Estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica.
2.200h	Atividades formativas estruturadas por núcleos, de acordo com o estabelecido na resolução nº 2/2015.
200h	Atividades teórico-práticas de áreas específicas de interesse dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ressalto que existe neste documento uma preocupação com a formação profissional e tecnicista do professor também. No entanto, a principal preocupação estava em formar um professor por meio de um processo que fosse efetivo e concomitante à relação entre teoria e prática, no qual ambos deviam "fornecer elementos básicos para o desenvolvimento de

conhecimentos e *habilidades* necessários à docência" (Brasil, 2015, p. 11), preocupando-se, assim, com uma formação que envolva "a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica" (Brasil, 2015, p. 9). Diferentemente da resolução nº 2/2019, que trabalha com o conceito de competência, que se compreende por muitos estudiosos como sendo um conceito mais tecnicista.

Apesar das críticas explicitadas aqui – que são extremamente necessárias, pois faz parte do processo acadêmico e intelectual –, podemos afirmar que ambas as resoluções acabaram por exigir das instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, alterações e reformulações nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, principalmente, no que se refere ao estágio supervisionado. Os cursos de Licenciatura em História não fogem disso. O espaço do estágio supervisionado teve novas propostas, mas continua com velhos problemas.

O ESPAÇO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

As recentes resoluções promulgadas pelo MEC acerca das diretrizes curriculares para a formação de professores que atuarão na Educação Básica deram outro sentido ao estágio de formação docente, diversificando o seu percurso formativo. O estágio deixou de se restringir somente à regência de classe ao final do curso, sendo substituído por um conjunto de atividades que devem ser desenvolvidas durante todo o curso de graduação, além de fazer parte do ofício do professor licenciado e que, até então, não eram vistas como necessárias ao estágio supervisionado do futuro docente.

Com relação à formação de professores no curso de História, estes profissionais passam a integrar as políticas públicas que começam a emergir na década de 1990 e se estendem até os dias atuais. Os debates que ocorriam no meio acadêmico, tanto no Brasil como no exterior, conquistam novos tempos e espaços, produzindo vivas discussões no campo dos cursos de História. Ao realizar estudos sobre esse contexto, Selma G. Fonseca enfatiza que:

> Nos últimos anos, estamos vivenciando, no Brasil, um processo de revisão, críticas, ampliação e reconhecimento de diversos lugares, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de aprender, ensinar e aprender a ensinar, de formar-se, tornar-se professor de História. A formação, como bem sabemos, não se inicia nem termina nos cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado da vida em que o sujeito se torna professor. O curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. Para muitos, marca o início de uma trajetória (Fonseca, 2011, p. 275-276).

Fonseca e Couto (2008, p. 108) também destacam que, para formar um historiador, devemos qualificá-lo "para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado".

No artigo *Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em História*, Rocha e Pozzebon (2013, p. 82) afirmam que os movimentos praticados no Curso de História, que "são originados a partir da convergência entre os aportes teóricos e as situações experimentais fortalecem a construção qualificada do conhecimento, bem como as relações dialéticas entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, os estágios curriculares constituem-se em desafios do ponto de vista teórico e prático, tanto para o acadêmico em processo de formação, como para o professor orientador".

Importante destacar que o Estágio é primordial para o acadêmico alcançar a Licenciatura Plena em História, pois é um espaço social que exige conhecimento da realidade, postura epistemológica, reflexões teóricas, aproximação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, planejamento, alternativas metodológicas, recursos didáticos adequados, acompanhamento e avaliação. Por outro lado, é um momento significativo de construção da identidade docente.

Neste enfoque, de acordo com Libâneo (1999), o estágio supervisionado deve ser considerado como ponto de convergência, levando o estagiário a se preparar para enfrentar o mundo do trabalho, além de contribuir para a formação de sua consciência histórica que deverá ter como princípio articulador a práxis pedagógica, movimento dialógico entre o conhecimento que se converte em ação transformadora e a conversão da ação em conhecimento.

Ao abordar a profissão do historiador, Mesquita e Zamboni (2008, p. 159) afirmam que "a docência, o ensino e a reflexão sobre a formação de professores de História fazem parte do ofício do historiador". Assim, propus esse texto com o objetivo de promover uma reflexão contínua sobre: conhecimento; articulação da teoria com a prática; discussões e debates; inquirições; desenvolvimento de habilidades, costumes e valores; convivência com as questões éticas, sociais e profissionais, bem como melhorar o processo de formação do professor de História, com o reconhecimento do lugar do estágio supervisionado como componente curricular que deve estar além da questão prática na matriz curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal intuito desse texto está em indicar, conforme afirma Teixeira (apud Pimenta; Lima, 2017, p. 48) que o "estágio deve ir além de uma encenação ou de uma situação de mera avaliação no processo de formação, mas sim deve possibilitar aos estudantes/estagiários a realização de um *estágio teórico-prático*, *crítico-reflexivo* sobre a docência respaldada pelo referencial teórico e no conhecimento de uma realidade de atuação articulado entre ensino, pesquisa e extensão". É nessa perspectiva que gostaria de apontar que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem sempre ser dinamizadas no curso de História. Conforme destaca Rocha e Pozzebon (2013), a tríade ensino, pesquisa e extensão se efetiva de forma contextualizada a partir das práticas mediadas por profissionais da História compromissados com a Educação.

Com relação à legislação educacional discutida neste artigo, percebe-se uma valorização do estágio supervisionado, evidenciada pelo aumento da carga horária de 300 horas para 400 horas. No entanto, na Resolução nº 2/2019 temos um foco maior na formação profissional, caracterizando o estágio como uma atividade prática que se compromete com o desenvolvimento profissional sem, contudo, refletir sobre o desenvolvimento de *conhecimentos* e *habilidades* necessários à docência de forma crítica e autônoma, conforme a Resolução nº 2 de 2015 estabelece.

Do mesmo modo, utilizar os estágios curriculares como campo de *pesquisa* e fonte de análise e crítica dos processos sociais e escolares, pode auxiliar na criação de um movimento contínuo do agir e refletir sobre a prática, além de se incorporar algo novo, com a construção de um saber fazer derivado da apropriação dos conhecimentos (Castro *apud,* Pimenta; Lima, 2017, p. 48). Assim, o estágio deve preparar o docente para um trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (Pimenta; Lima, 2017, p. 49).

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências vividas, dentro e fora da universidade, ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (Pimenta; Lima, 2017, p. 55).

Conforme afirma Fonseca (2003, p. 247), a formação inicial de um Licenciado em História deve ter uma proposta pedagógica que tenha, como eixo, uma reflexão na e sobre a

prática que conduza às transformações necessárias, à produção de novos saberes e de novas práticas pedagógicas, possibilitando as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética. Desse modo, a dimensão técnico-instrumental da formação irá se processar de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política, assegurando a formação de um professor detentor de um saber plural, crítico e reflexivo configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa.

Portanto, devemos olhar para a universidade como um espaço privilegiado que possibilita a formação de professores, articulando ensino, pesquisa e extensão, de modo que possa viabilizar uma "escuta sensível e politicamente orientada para se tornar formação efetiva, e não apenas a 'licença' para aqueles que demonstrem domínio de conhecimentos e técnicas para seu ensino, de modo fragmentado e descompromissado", pois os docentes devem ser "sujeitos autores de seu fazer profissional e não meros atores a serem condicionados por instrumentos de pressão e controle" (Monteiro, 2013, p. 39).

A formação de professores é, portanto, necessária, principalmente, para que possamos desnaturalizar práticas sociais que constituíram e constituem nossas identidades como pessoas e professores, e que nos paralisam ou dificultam a realização de reflexão mais aprofundada e a busca de alternativas criativas para projetos educacionais que venham a atender demandas do tempo presente (Monteiro, 2013).

Assim, devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como um saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do ser humano, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Faz-se necessário assumir o ofício de professor de história como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida (Fonseca, 2003, p. 37-38).

Elza Nadai (1993, p. 160) afirmava, nos anos de 1990, que a História é a mais "política das ciências sociais" e que estaria "ressurgindo das cinzas, tal qual Fênix, porque a ditadura pensou sepultá-la, mais estava mais fortalecida do que nunca". Podemos afirmar que hoje temos essa sensação novamente, pois o negacionismo que vivenciamos no período da Pandemia do Covid-19, somado às ações do Brasil Paralelo e Escola Sem Partido, por exemplo, querem fazer exatamente a mesma coisa e estamos resistindo. A prova disso é o sucesso do filme "Ainda

estou aqui", no qual a atriz Fernanda Torres ganhou, recentemente, o Globo de Ouro de melhor atriz.

Esse fato demonstra a importância da manutenção da disciplina de História na Educação Básica, bem como da continuidade da formação de professores de História oferecida pelos cursos de Licenciatura. Também indica que os saberes históricos, os valores culturais e políticos devem ser transmitidos na escola para indivíduos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos obtidos em outros espaços educativos. Dessa maneira, o docente, ao diversificar "as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiencia histórica" (Fonseca, 2003, p. 37).

Em suma, acreditamos que o espaço do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em História deve constituir-se como o momento em que o discente – futuro docente – consiga articular as diferentes competências e habilidades desenvolvidas na sua formação inicial, por meio da experiência e da reflexão densa sobre a escola e o ensino de História, podendo construir novos conhecimentos adquiridos a partir dessa experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE nº2,* de 1º de julho de 2015. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. *Resolução CNE nº2,* de 20 de dezembro de 2019. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE n.4,* de 29 de maio de 2024. Brasília: MEC/CNE, 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558.

BRASIL. *Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação.* Pela retomada da Res. 02/2015! Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Gest%C3%A3o_2023-2025/MANIFESTO_Frente_Nacional_Revoga_BNC_atual_10out.pdf.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In*:* PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. de. A formação de professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In*:* ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008, p. 101-130.

FONSECA. S. G. Aprender a ensinar História em espaços intersticiais: reflexão sobre o papel formativo do "Perspectivas". In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU/FAPEMIG, 2011, p. 275-283.
LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
MESQUITA, I. M. de.; ZAMBONI, E. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In*:* ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008, p. 131-162.
MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, São Paulo, v.2, n.3, p. 19-42, 2013.
NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v.13, nº25/26, p. 143-162, 1993.
PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.
PIMENTA, Selma. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2012.
ROCHA, A. C.; POZZEBON, M. C. L. Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em História. **História & Ensino**, v. 19, n.1, p. 71-98, 2013.

O SISTEMA MODULAR DE ENSINO EM MARABÁ: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Claudimir de Oliveira Espindola[1]

INTRODUÇÃO

Este artigo descreve os avanços iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento sobre o Sistema Modular de Ensino (SOME) no município de Marabá, com ênfase na prática pedagógica do ensino de História em contextos de educação do campo e salas multisseriadas. A educação no campo enfrenta desafios específicos, como a dispersão geográfica das comunidades, a falta de infraestrutura escolar e a ausência de material pedagógico específico voltado para a realidade local. No município de Marabá, localizado na região sudeste do Pará, essas dificuldades são agravadas pela presença de comunidades camponesas isoladas, muitas vezes distantes dos centros urbanos. Para atender a essa demanda, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Marabá e a Diretoria de Ensino do Campo (DECAMP) implementou o Sistema Modular de Ensino (SOME), uma modalidade de ensino que organiza o ano letivo em ciclos intensivos de 33 dias, permitindo que os alunos concluam a carga horária do ano letivo de História em um período mais curto.

O ensino de História no contexto das escolas multisseriadas do SOME apresenta desafios adicionais, pois os professores precisam adaptar os conteúdos para turmas compostas por alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado. A necessidade de conciliar diferentes fases do desenvolvimento cognitivo e de garantir uma aprendizagem significativa exige a adoção de metodologias diversificadas, como o uso de recursos didáticos interativos, narrativas

[1] Doutorando em Ensino de História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Coordenador da equipe de formação continuada para professores de 6º a 9º ano da Diretoria de Ensino do Campo – DECAMP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). prof.claudimir@semedmaraba.pa.gov.br

históricas locais e estratégias que fomentem o protagonismo dos estudantes. Além disso, o ensino de História deve contemplar a valorização da memória coletiva, dos movimentos sociais no campo e das tradições das comunidades camponesas, promovendo uma conexão entre o currículo escolar e a realidade dos estudantes.

A proposta tem como objetivo analisar a implementação do SOME via Diretoria de Ensino do Campo (DECAMP) no município de Marabá, destacando os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para o ensino de História nas áreas campesinas. A pesquisa baseia-se em documentos oficiais, relatos de professores e na análise do funcionamento do sistema ao longo dos anos. A partir dos resultados, busca-se propor práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa, inclusiva e contextualizada, valorizando o conhecimento local e as vivências dos estudantes, além de sugerir ações que possam aprimorar a formação docente e a estruturação curricular das escolas do campo.

ENSINO DE HISTÓRIA EM SALAS MULTISSERIADAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece um conjunto de habilidades essenciais para o ensino de História no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, orientando a construção do conhecimento histórico com base na investigação, análise crítica e reflexão sobre os processos históricos e suas múltiplas narrativas (BRASIL, 2017). No entanto, a aplicação dessas diretrizes em salas multisseriadas impõe desafios específicos. A diversidade etária e de níveis de aprendizagem exige metodologias diferenciadas que permitam desenvolver as habilidades previstas na BNCC sem comprometer a dinâmica de ensino-aprendizagem. Neste contexto, este estudo tem como objetivo analisar as estratégias para o ensino de História em salas multisseriadas, considerando as especificidades da BNCC e as particularidades desse modelo educacional.

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe que o ensino de História seja estruturado a partir do desenvolvimento de habilidades que permitam ao estudante compreender a historicidade das sociedades humanas, suas transformações e permanências. O documento enfatiza a importância do pensamento histórico, da análise de fontes e da construção da identidade social e cultural dos alunos. No entanto, sua organização seriada não dialoga diretamente com a realidade das salas multisseriadas, na qual estudantes de diferentes idades compartilham o mesmo espaço de aprendizagem.

A educação do campo, conforme Arroyo (2012), enfrenta desafios históricos relacionados à precarização de recursos e à falta de formação específica para docentes. Molina e Jesus (2010) argumentam que a pedagogia voltada para o campo deve ser adaptada às necessidades das comunidades camponesas, valorizando os saberes locais e a realidade social dos estudantes. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas adotadas para o ensino de História nas salas multisseriadas devem considerar não apenas a BNCC, mas também os princípios da educação do campo.

Para Schmidt e Cainelli (2009), a disciplina de História auxilia na busca da conscientização e no evidenciar, através dos conteúdos e reflexões, as contradições do presente, sendo vista como instrumento de compreensão e atuação, em que o estudante passa a analisar as informações que ouve e vê, e não apenas memoriza e repete informações, contribuindo para que este eleve o seu nível de consciência crítica e, principalmente, uma autonomia crítica analítica das informações que são lhe repassadas.

O principal desafio do ensino de História em salas multisseriadas é a necessidade de contemplar habilidades de diferentes anos escolares simultaneamente, uma vez que a prática docente, nesse contexto, exige a adoção de metodologias que permitam a interação entre os alunos e a personalização do ensino. A linearidade da BNCC, estruturada em habilidades específicas por ano, dificulta essa adaptação, exigindo do professor uma abordagem integradora e interdisciplinar.

Outro desafio refere-se à avaliação da aprendizagem. A BNCC estabelece critérios baseados no desenvolvimento de competências específicas ao longo da escolarização, mas em uma sala multisseriada, o progresso dos alunos ocorre de maneira não linear. Conforme Luckesi (2011), a avaliação deve ser processual e diagnóstica, permitindo que o professor compreenda as dificuldades individuais e coletivas dos estudantes, ajustando as práticas pedagógicas conforme necessário.

Além disso, a falta de materiais didáticos específicos para o ensino multisseriado é um obstáculo significativo. Os livros didáticos seguem a organização seriada da BNCC, tornando-se pouco eficazes para uma sala com alunos de diferentes anos. Nesse cenário, o professor precisa adaptar os conteúdos e criar estratégias de ensino que atendam à heterogeneidade da turma.

O ensino de História no campo deve ser pensado a partir das especificidades das escolas, garantindo um currículo contextualizado e metodologias participativas. Ao reconhecer os sujeitos do campo como agentes históricos, fortalece-se a identidade e a autonomia das

comunidades. Para isso, é fundamental investir na formação docente, na produção de materiais didáticos específicos e no desenvolvimento de práticas que promovam a valorização da história e da cultura camponesa.

ATUAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) adotou estratégias baseadas no Sistema Modular de Ensino (SOME) do Ensino Médio da SEDUC, estruturando polos regionais para atender a demanda. O ensino modular agrupa disciplinas em módulos, permitindo que professores atendam diferentes comunidades ao longo do ano letivo. Além disso, há o ensino multisseriado, que reúne alunos de diferentes séries em uma mesma sala, buscando metodologias inovadoras e contextualizadas para a realidade do campo.

O município de Marabá possui uma extensa área rural, com comunidades distribuídas em assentamentos, vilas e áreas de exploração madeireira. A partir da década de 1990, com o aumento da população camponesa, surgiu a necessidade de expandir a oferta de educação básica para além das séries iniciais. Em 2001, com a municipalização do ensino, a SEMED assumiu a responsabilidade de oferecer o Ensino Fundamental Anos Finais (6ª a 9ª série) nas áreas campesinas.

> O sistema Modular de Ensino é uma modalidade de ensino, implantado principalmente para atender as comunidades rurais, tendo em vista a falta de atendimento aos alunos de 6º ao 9º ano nas escolas do campo. Esse segmento de 6º ao 9º ano é organizado e gerenciado pelo próprio município, em escolas polos. São ofertadas as disciplinas em módulos sequenciados; cada disciplina é ministrada de forma intensiva num curto período de tempo. Os professores que atuam no Sistema Modular alternam o período de permanência nas localidades, permanecendo apenas o período de vigência de cada módulo (Anjos, 2012, 15).

O SOME foi adotado como uma solução para atender às comunidades camponesas, nas quais a distância e a falta de transporte escolar dificultavam o acesso à educação. O sistema foi inspirado em experiências de outros municípios, como Araguaína, no Tocantins, e foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) em 2008. Desde então, o SOME tem sido implementado em polos regionais, atendendo turmas multisseriadas e seriadas.

O município de Marabá possui 43 escolas do campo com turmas multisseriadas, nas quais o ensino de História é realizado em ciclos de 33 dias. Esse sistema modular apresenta desafios como a falta de transporte, a carência de materiais didáticos e a infraestrutura precária das escolas. Além disso, a formação continuada oferecida aos professores, pelo departamento do 6º ao 9º ano, é insuficiente para atender às demandas específicas desse contexto.

O Sistema Modular de Ensino foi implantado no município de Marabá como uma alternativa para garantir a oferta da educação para alunos do 6º ao 9º ano das escolas do campo. Essa modalidade surgiu devido à dificuldade de atendimento educacional regular nessas localidades, organizando-se a partir de escolas-polo e ofertando disciplinas em módulos sequenciados. Cada disciplina é ministrada de forma intensiva em um curto período de tempo, e os professores alternam sua permanência nas localidades, permanecendo apenas durante a vigência de cada módulo.

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) é uma modalidade educacional do estado do Pará, instituída pela Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. Conforme o artigo 2º dessa lei, seu objetivo é garantir o acesso à educação básica de forma equitativa, assegurando a ampliação da escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades. Além disso, considera as particularidades e a diversidade presentes no campo, em áreas ribeirinhas, florestas e aldeias do estado do Pará (Pará, 2014).

No estado do Pará, o SOME foi criado para atender às necessidades das populações do campo, ribeirinhas, florestais e indígenas. A instituição dessa política reflete um esforço do estado para garantir o acesso equitativo à educação básica, respeitando a diversidade sociocultural e geográfica da região. A legislação assegura não apenas o acesso, mas também a ampliação da escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades. Essa característica é fundamental para evitar o deslocamento dos estudantes para centros urbanos, o que muitas vezes leva à evasão escolar. Dessa forma, o SOME desempenha um papel importante na redução das desigualdades educacionais e no fortalecimento da identidade cultural dessas populações.

A implementação desse sistema foi motivada pela municipalização do ensino, que ocorreu no início dos anos 2000, e pela necessidade de adaptação às especificidades da educação no campo. Em 2008, a Secretaria de Educação de Marabá elaborou um projeto para esse modelo e o encaminhou ao Conselho Municipal de Educação para aprovação. No primeiro ano, o sistema atendeu 11 escolas e enfrentou desafios como a falta de professores com formação superior, uma vez que a maioria possuía apenas formação em magistério. Contudo, a proposta foi bem recebida pelas comunidades, pois possibilitou a continuidade dos estudos sem a necessidade de deslocamento dos alunos para áreas urbanas.

A estrutura do Sistema Modular segue um modelo de organização em quatro polos regionais: Margem da Ferrovia, Parauapebas, Rio Preto e São Félix Rural. Esses polos foram definidos considerando a proximidade entre as escolas e a distribuição das disciplinas por área

do conhecimento. Além disso, o modelo de ensino se baseia em dois tempos distintos: o "tempo escola", no qual os alunos permanecem na escola em regime de internato por períodos que variam entre uma semana e dois meses, e o "tempo comunidade", no qual os estudantes retornam às suas localidades para realizar atividades relacionadas à sua realidade socioeconômica e cultural.

Apesar dos benefícios, o SOME enfrenta diversos desafios, um dos principais é a falta de infraestrutura nas escolas campo, que muitas vezes não possuem salas de aula adequadas, materiais didáticos ou acesso à internet. Além disso, a rotatividade de professores é um problema constante, já que muitos docentes não permanecem nas comunidades camponesas por longos períodos, seja por falta de transporte, seja por dificuldades de adaptação ao contexto local. Outro desafio é a formação dos professores. Muitos dos docentes que atuam no SOME não possuem formação específica para trabalhar com turmas multisseriadas, o que exige uma abordagem pedagógica diferenciada. A falta de formação continuada e de apoio pedagógico também impacta a qualidade do ensino, especialmente em disciplinas como ciências e matemática, que exigem recursos específicos.

A atuação do docente no sistema modular de ensino segue uma dinâmica diferenciada em relação ao ensino regular. O professor precisa planejar suas aulas considerando a descontinuidade temporal dos módulos, garantindo a progressão dos conteúdos mesmo com intervalos entre os períodos de ensino. Além disso, o planejamento deve estar alinhado com a realidade sociocultural dos estudantes, valorizando os saberes locais e promovendo um ensino contextualizado. Como as turmas geralmente reúnem alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade, o docente deve adotar estratégias pedagógicas que permitam atender a essa diversidade, utilizando metodologias ativas, ensino colaborativo e diferenciação pedagógica.

A avaliação no sistema modular precisa considerar o ritmo de aprendizagem dos estudantes, utilizando instrumentos diversificados como autoavaliações, relatórios descritivos e observações sistemáticas. O objetivo é garantir que o aluno consiga consolidar o conhecimento mesmo em um regime não contínuo de aulas.

O Sistema Modular de Ensino tem se mostrado uma alternativa viável para a continuidade da escolarização no campo, atendendo às demandas educacionais das comunidades camponesas de Marabá. No entanto, sua efetividade depende de investimentos contínuos na formação docente, no aprimoramento das condições estruturais das escolas e no fortalecimento do planejamento pedagógico para que a qualidade do ensino seja garantida.

A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS MULTISSERIADAS NO ENSINO DO CAMPO EM MARABÁ

As salas multisseriadas representam uma das principais formas de organização da educação no campo, especialmente em localidades onde a quantidade de alunos por série não é suficiente para a formação de turmas regulares. No município de Marabá, essa modalidade de ensino ainda é uma realidade para muitas comunidades, sendo regulamentada e adaptada às especificidades locais.

A principal característica das salas multisseriadas é a presença de estudantes de diferentes anos do ensino fundamental em uma mesma turma, sob a orientação de um único professor. Esse modelo permite o acesso à escolarização em áreas isoladas, onde a oferta do ensino seriado convencional seria inviável. No entanto, essa estruturação também traz desafios, como a necessidade de metodologias diferenciadas e o planejamento de aulas que atendam a múltiplos níveis de aprendizado simultaneamente.

Em Marabá, as escolas do campo estão organizadas em polos regionais, agrupando unidades educacionais próximas para facilitar a gestão e a logística do ensino. No contexto do Sistema Modular, muitas dessas escolas adotam a turmas multisseriadas como estratégia para garantir a continuidade dos estudos. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, o ensino modular no município, em 2016, contava com 124 turmas, das quais 100 são organizadas de forma multisseriada.

Em 2024, o Sistema Modular de Ensino continua sendo uma estratégia essencial para garantir a escolarização de estudantes do campo no município de Marabá. Atualmente, essa modalidade está em funcionamento em 43 escolas, abrangendo 64 turmas multisseriadas, o que demonstra sua importância para atender as especificidades educacionais das comunidades camponesas. O quadro docente do sistema é composto por 77 professores, incluindo 11 docentes de História. Esses professores desempenham um papel fundamental na formação dos alunos, uma vez que trabalham com um cronograma adaptado à realidade do ensino modular. Cada disciplina é ministrada ao longo de 33 dias letivos, período que corresponde aos quatro bimestres de um ano letivo regular. Essa organização permite que os estudantes concluam os conteúdos programáticos de forma intensiva, sem prejudicar a qualidade do ensino.

A presença de turmas multisseriadas reforça a necessidade de metodologias pedagógicas diferenciadas, pois os professores precisam atender a alunos de diferentes anos do ensino fundamental em uma mesma sala. Nesse contexto, a atuação dos docentes exige

planejamento cuidadoso e estratégias didáticas que garantam a aprendizagem significativa dos estudantes.

O funcionamento do Sistema Modular de Ensino em 2024 evidencia sua relevância na promoção do direito à educação para as populações do campo. No entanto, para que essa modalidade continue garantindo resultados positivos, é essencial investir na formação continuada dos professores, na melhoria das condições estruturais das escolas e no fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação do campo.

Os critérios para essa organização incluem a proximidade entre escolas e a divisão das disciplinas por áreas do conhecimento. As turmas multisseriadas abrangem diferentes combinações de séries, como 6º e 7º anos, 7º e 8º anos, e 8º e 9º anos, garantindo que os estudantes tenham acesso ao currículo adequado ao seu nível de escolaridade.

Apesar de ser uma alternativa viável para a realidade do campo, as salas multisseriadas enfrentam desafios, como a falta de formação específica para os professores, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas a essa configuração. Além disso, há dificuldades estruturais, como a necessidade de transporte escolar adequado e de materiais didáticos adaptados para essa modalidade de ensino.

Portanto, a permanência das salas multisseriadas no cenário educacional do campo exige políticas públicas eficazes, investimento na formação docente e estratégias pedagógicas inovadoras que garantam a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. A valorização dessa modalidade é essencial para a efetivação do direito à educação no campo e para o fortalecimento das comunidades rurais.

ENSINO EM SALAS MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

O ensino em salas multisseriadas apresenta desafios específicos que exigem um olhar pedagógico atento e estratégias diferenciadas para garantir a aprendizagem dos estudantes. Diante dessa realidade, o Departamento de Formação do 6º ao 9º ano da Diretoria de Ensino do Campo (DECAMP) realizou, ao longo de 2024, um processo de acompanhamento pedagógico voltado para o aprimoramento do planejamento, da organização escolar e das metodologias utilizadas pelos docentes. Como parte desse processo, foi aplicado um formulário aos professores das escolas multisseriadas com o objetivo de identificar práticas pedagógicas adotadas e os principais desafios enfrentados.

A partir dos dados coletados, foi possível perceber a necessidade de reformulação das estratégias de ensino, especialmente no que se refere à adaptação curricular, à avaliação da aprendizagem e ao uso de metodologias ativas que favoreçam a participação dos estudantes. Com base nessas reflexões, a equipe de formação estruturou um plano de formação continuada para 2025, visando fortalecer a atuação docente e qualificar o ensino nas escolas do campo.

O departamento de formação do 6º ao 9º, ao longo do ano letivo 2024, conduziu três momentos de acompanhamento com o foco no planejamento, na organização pedagógica e nas metodologias utilizadas para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. A equipe de formação atua para garantir que a organização e o planejamento estejam alinhados às diretrizes institucionais e que atenda às demandas da comunidade escolar. No momento do acompanhamento são solicitados, aos professores, ajustes conforme as necessidades identificadas. Esse momento permite a identificação de boas práticas, desafios na execução do ensino e a necessidade de inovações didáticas. Esse acompanhamento também contribui para a capacitação dos professores e para a reflexão sobre a prática docente. A partir do acompanhamento pedagógico e formulários, a equipe de formadores identificou os desafios enfrentados pelos professores das salas multisseriadas.

Os dados coletados com 27 professores revelaram uma série de desafios enfrentados pelos professores que atuam em turmas multisseriadas, com destaque para a heterogeneidade das turmas, infraestrutura e apoio insuficientes, dificuldades na avaliação da aprendizagem e a formação docente. As respostas indicaram dificuldades em articular conteúdos de diferentes anos escolares, bem como em atender às diversas demandas dos alunos de forma equitativa. Além disso, foi apontada a carência de materiais didáticos adaptados, o que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes. Muitos docentes também relataram a falta de suporte da gestão escolar e da comunidade, tornando ainda mais desafiadora a implementação de estratégias inovadoras no ensino multisseriado.

Outro obstáculo identificado refere-se à avaliação da aprendizagem. Os métodos utilizados variam entre provas tradicionais e avaliações diagnósticas. No entanto, alguns professores relataram dificuldades na adaptação dos instrumentos avaliativos para alunos com dificuldades de aprendizagem, evidenciando a necessidade de estratégias mais inclusivas e flexíveis. De acordo com Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre de forma interativa, e a avaliação deve considerar o desenvolvimento potencial do aluno dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, a aplicação de avaliações que contemplem mediações e suportes pedagógicos pode ser uma alternativa mais inclusiva para estudantes com

dificuldades de aprendizagem. Já Perrenoud (1999) destaca que a avaliação formativa é um recurso essencial para a promoção da aprendizagem, pois permite identificar dificuldades e ajustar as estratégias de ensino. No contexto da educação inclusiva, isso significa a necessidade de flexibilização dos critérios avaliativos, contemplando diferentes formas de expressão do conhecimento.

A falta de formação específica para o ensino multisseriado foi um dos aspectos mais destacados. Enquanto alguns professores sugerem capacitações voltadas para a realidade do campo, outros apontam que a própria estrutura do sistema educacional deveria ser revista para atender melhor às peculiaridades dessas turmas.

O ensino de História nas escolas do campo possui desafios específicos que demandam metodologias diferenciadas e contextualizadas. A Educação do Campo, enquanto modalidade reconhecida pela legislação brasileira, deve considerar as especificidades socioculturais, econômicas e ambientais dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Dessa forma, o ensino de História no campo precisa articular conhecimentos históricos com a realidade local, valorizando os saberes tradicionais e promovendo uma formação crítica e cidadã dos estudantes.

As escolas do campo, em sua maioria, enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura precária, à rotatividade docente e à falta de materiais didáticos adequados, como já mencionado. O currículo tradicionalmente adotado, muitas vezes, desconsidera as especificidades históricas e culturais das populações campesinas, perpetuando um ensino baseado em perspectivas das escolas urbanas.

O ensino em salas multisseriadas apresenta desafios únicos, especialmente em disciplinas como História, em que a contextualização e a interdisciplinaridade são fundamentais. Há uma necessidade urgente de reformulação das práticas pedagógicas do ensino de História, tornando-o mais próximo da vivência dos alunos. Como apontado por Caldart (2012), a Educação do Campo deve permitir que os sujeitos camponeses tenham autonomia sobre sua formação, garantindo que o conhecimento escolar dialogue com sua realidade e fortaleça sua identidade social e cultural. Uma alternativa para superar os desafios do ensino de História no campo é a adoção de metodologias que valorizem a história local e as memórias das comunidades. O uso de relatos orais, visitas a espaços históricos regionais, análise de documentos locais e estudos de caso sobre a luta pela terra são estratégias que permitem aos estudantes compreenderem a história a partir de suas próprias vivências.

Considerando os desafios mencionados, o Departamento de Formação Continuada do 6º ao 9º ano propôs o Ensino por Projetos como uma alternativa metodológica eficaz para turmas multisseriadas, permitindo a integração de diferentes conteúdos curriculares e a adaptação do ensino às diversas faixas etárias presentes na sala de aula. A organização dessa abordagem envolve a escolha de temas transversais relevantes para a realidade dos alunos, como cultura local, história da comunidade, meio ambiente e agricultura sustentável. Além disso, é essencial o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, possibilitando a participação ativa dos estudantes e respeitando seus diferentes níveis de aprendizado.

O planejamento do ensino em salas multisseriadas enfrenta desafios únicos devido à heterogeneidade de idades, séries e níveis de aprendizagem, como também já foi mencionado. Ou seja, planejar nesse contexto exige uma organização flexível e estratégias que integrem diferentes conteúdos em um mesmo espaço, respeitando as especificidades dos alunos do campo. Para tornar o ensino mais significativo, é fundamental integrar os saberes locais ao currículo formal. A valorização da agricultura, da cultura camponesa e das vivências da comunidade fortalece a identidade dos alunos e sua relação com o aprendizado (Caldart, 2008). A interdisciplinaridade, por sua vez, possibilita a articulação entre disciplinas a partir de problemas reais do campo, promovendo uma aprendizagem mais integrada e contextualizada.

Nesse contexto, a diferenciação pedagógica torna-se um aspecto fundamental, sendo viabilizada pelo uso de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, gamificação e estudos dirigidos, que envolvem os alunos de forma dinâmica. A formação de grupos colaborativos também é recomendada, permitindo que estudantes mais avançados auxiliem seus colegas e promovam a aprendizagem por pares.

Por fim, a formação docente e o suporte pedagógico são indispensáveis para a efetividade dessa metodologia. A realização de formações continuadas específicas para o ensino multisseriado possibilita aos professores o acesso a novas práticas e estratégias pedagógicas. Paralelamente, a criação de espaços de troca de experiências entre docentes fortalece a construção coletiva de soluções, contribuindo para a melhoria do ensino no campo e para a qualificação do trabalho docente nesse contexto. Portanto, é fundamental que os professores sejam capacitados para elaborar e aplicar instrumentos avaliativos diversificados, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de demonstrar seu aprendizado de maneira significativa e condizente com suas necessidades educacionais específicas.

CONCLUSÃO

O Sistema Modular de Ensino no município de Marabá representa uma alternativa viável para a educação do campo, especialmente em comunidades isoladas. No entanto, para que o sistema seja sustentável, é necessário investir em infraestrutura, formação de professores e políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos os alunos.

O ensino de História no campo precisa ser repensado a partir das especificidades dos sujeitos que vivem e estudam nessas regiões. A adoção de metodologias contextualizadas, a valorização da história local e a formação adequada dos professores são aspectos fundamentais para garantir um ensino que contribua para a formação cidadã e crítica dos estudantes do campo.

O ensino em salas multisseriadas requer abordagens pedagógicas diferenciadas e suporte contínuo aos docentes para que o aprendizado seja significativo e inclusivo. A implementação do Ensino por Projetos, aliada à formação continuada e ao fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a educação do campo, pode contribuir para a superação dos desafios identificados. Com a estruturação das formações planejadas para 2025, espera-se que os professores possam desenvolver práticas mais eficazes, promovendo uma educação de qualidade para os estudantes das escolas do campo.

A experiência de Marabá demonstra que, apesar dos desafios, é possível implementar um sistema de ensino que atenda às necessidades das comunidades camponesas. No entanto, é fundamental que ocorra um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade do ensino e com a valorização dos professores que atuam no campo.

Por fim, é essencial que políticas públicas sejam fortalecidas para garantir a permanência dos professores nas escolas do campo, minimizando a rotatividade docente e assegurando a continuidade do processo pedagógico. Além disso, a oferta de formação continuada específica para professores de História que atuam no campo é um passo fundamental para a construção de uma educação que valorize a identidade e a cultura das comunidades camponesas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 2012

ANJOS, Maura Pereira dos. Histórias de vida de educadores: elementos para formação na Educação do Campo. In: **Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2012, São Cristóvão/SE. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/14/13.pdf.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/
CALDART, Roseli Salete. **A educação do campo e a pesquisa educacional no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
MARABÁ. **Diretrizes Curriculares Municipais para as Escolas do Campo de Marabá**. Marabá: SEMED, 2016.
MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In: Clarice Aparecida dos Santos; Mônica Castagna Molina; Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus. (Org.). **Memória e História do PRONERA**: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. 1ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.
PARÁ. *Lei nº 7.806*, de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 30 abr. 2014. Disponível em: https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf.
PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II*. Belém: SEDUC-PA, 2021.
PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
SEMED/MARABÁ**. Relatórios de Gestão do Sistema Modular de Ensino**. Marabá: SEMED, 2021–2024.
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: PRODUÇÕES E DEBATES[1]

Kelly Dos Santos Carvalho[2]
Sandra Regina Mendes[3]

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa de Iniciação Científica (IC) em andamento, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus Eunápolis) e que busca analisar, através dos documentos norteadores, os impactos das reformulações curriculares promovidas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024 na formação histórica de estudantes baianos, com delimitação no Território de Identidade Costa do Descobrimento.[4]

Nesse primeiro momento, apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica, efetivada acerca da produção referente à reforma do Ensino Médio na Bahia, com perspectiva de apreender as contribuições de diferentes autores/as sobre o tema. Barros (2015) ressalta como esse procedimento é importante no sentido de contribuir para apontar lacunas existentes em relação ao que está sendo pesquisado, bem como servir de "fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original [podendo] surgir ainda retificações, contestações, recolocação do problema" (Barros, 2015, p. 55). De fato, esse levantamento possibilitou

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro do edital de Iniciação Científica 064/2025, da Universidade do Estado da Bahia (FAPESB/UNEB), vinculado ao projeto em rede "A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP" (2023/2026) [financiamento CNPq].
[2] Kelly dos Santos Carvalho, discente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bolsista de Iniciação Científica (IC). E-mail: kellycarvalho8000@gmail.com.
[3] Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutora em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB). E-mail: srmendes@uneb.br.
[4] O estado da Bahia está dividido em Territórios de Identidades. Apesar do uso do termo oficial no trabalho, pontuamos a necessidade de problematizar essa denominação, extremamente eurocêntrica, que desconsidera as discussões historiográficas sobre o processo de invasão do território e apaga a presença dos povos originários.

identificar a ausência de trabalhos referentes ao ensino de História e a reforma do Ensino Médio na Bahia, reiterando a relevância e ineditismo da pesquisa.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre os meses de setembro e outubro de 2025, utilizando como descritores “reforma do ensino médio na Bahia” e “reforma do ensino médio na Bahia e ensino de História”. Foram identificados um total de vinte e oito trabalhos que abordam diferentes dimensões da reforma. A partir da leitura dos títulos, resumos e sumários, oito foram selecionados para análise, sendo duas teses e seis dissertações, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 1

Autor(a)	**Ano**	**Título**	**Enfoque das pesquisas**
Inês Silva Gonçalves Dos Santos	2022	Desafios e entraves do Novo Ensino Médio na Bahia: os contextos de influência e produção de texto.	Concepções teóricas que alicerçam a reforma.
Francisco Flavio Alves Felipe	2021	Produção da escola de Ensino Médio: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017.	Currículo e reforma e reforma do ensino médio.
Italo Costa Vaz Santana	2023	BNCC e rotina escolar: uma análise discursiva sobre alterações, desafios e impactos do novo Ensino Médio em uma escola Estadual da Bahia.	Experiências com a implementação da reforma nas escolas.
Marcos Alves Moreira	2022	Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no Ensino Médio.	Currículo e reforma e reforma do Ensino Médio.
Clelia Aparecida Henriqueta dos Santos Malheiro	2023	O Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos do DCRB: Estudo de Caso No Colégio Estadual Homero Pires, de Prado/BA.	Experiências com a implementação da reforma nas escolas

Erica Cunha Figueiredo	2023	Os referenciais curriculares para as ciências da natureza do Ensino Médio baiano: implicações no atendimento aos estudantes com deficiência	Currículo e reforma e reforma do Ensino Médio.
Micaela Balsamo De Mello	2023	A Reforma do Ensino Médio na rede pública Estadual de Educação da Bahia: Uma análise a partir da Arena Política	Relações entre neoliberalismo e reformas educacionais
Radimara Bomfim Ramos da Silva	2022	A Rede de Governança do Conselho Estadual de Educação da Bahia: Os agentes políticos e atuações na construção das Diretrizes de Implementação da Base Nacional Comum Curricular	Relações entre neoliberalismo e reformas educacionais

Constituído o acervo bibliográfico, seguiu-se ao processo de análise do conteúdo, tendo por base o método proposto por Bardin (2016) que contempla as fases de pré-análise, exploração do material e, por fim, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nos dois primeiros momentos foi identificado que as pesquisas discutem a reforma do Ensino Médio a partir de diversos enfoques, sendo possível agrupar os estudos pelas seguintes temáticas: a) experiências com a implementação da reforma nas escolas; b) concepções teóricas que alicerçam a reforma; c) relações entre neoliberalismo e reformas educacionais; d) currículo e reforma do Ensino Médio. Posto esse processo exploratório das produções, aprofundou-se a análise do conteúdo, sendo os resultados apresentados neste artigo.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

As produções levantadas na pesquisa bibliográfica apresentam elementos comuns, mesmo com os diferentes enfoques. Ao analisar o arcabouço teórico-metodológico mobilizado por autores e autoras, identifica-se uma predominância do "ciclo de políticas de Stephen Ball". Cinco dos oito trabalhos citaram o autor ou o utilizaram como principal referência para a análise da reforma. Santos (2022), justifica a escolha do referencial:

A abordagem do ciclo de políticas é bastante abrangente por considerar os diversos espaços onde as políticas são pensadas, elaboradas e efetivadas, bem como seus efeitos e estratégias, cujo foco está nos embates em todos os contextos. Essa teoria desperta um olhar

crítico para as políticas oficiais, fazendo-nos perceber como estas são gestadas, ou mesmo as transformações que sofrem ao serem implementadas (Santos, 2022, p. 30 e 31).

A autora entende que, ao abordar todas as etapas pelas quais uma política pública passa, desde a fase inicial até sua implementação com os efeitos que causa, tem-se a possibilidade de se efetivar um olhar crítico, evidenciando interesses, disputas e negociações. Outros/as autores/as também aparecem como referenciais, especialmente no debate acerca das disputas que se dão em torno da política educacional, como o comprometimento com a lógica neoliberal e os prejuízos para a formação emancipatória da juventude, dentre os quais figuraram Antonio Gramsci, Demerval Saviani, Mônica Ribeiro Silva e Christian Laval. No que se refere às discussões sobre currículo, Alice Casimiro Lopes é bastante citada.

Tomando como referência as temáticas identificadas no processo de análise e exploração do levantamento bibliográfico, destacam-se, no que se refere às experiências de implementação da reforma instituída pela Lei 13.415/2017 nas escolas baianas, as pesquisas de Ítalo Costa Vaz Santana (2022) e de Clélia Aparecida Henriqueta dos Santos Malheiro (2023). Ambas alcançaram resultados muito parecidos: a reforma foi implantada sem preparo adequado, sem estrutura e sem formação docente, especialmente para atender a parte diversificada do currículo. Essa seria a razão que teria dificultado a prática pedagógica, trazendo insegurança para estudantes, professores/as e gestores/as.

O estudo de Santana (2022) investigou uma escola estadual baiana, buscando entender como a reforma afetou o cotidiano escolar, especialmente a organização das disciplinas, o trabalho docente e a percepção dos/as estudantes. O autor entrevistou seis professores/as de diferentes áreas e a coordenação pedagógica. Os resultados mostraram diversos problemas: docentes não receberam formação suficiente, cursos oferecidos foram superficiais e sem atender às necessidades práticas. Nesse processo, identificou-se ainda que houve sobrecarga de trabalho, aumento da carga horária, inclusão de disciplinas e Itinerários Formativos sem orientação definida, obrigando muitos/as professores/as a lecionarem matérias fora de sua área de formação. Os/as docentes relataram, a partir das entrevistas conduzidas por Santana (2022), que os estudantes tiveram dificuldades para compreender o "Novo Ensino Médio" (NEM)[5], considerando algumas disciplinas, como Projeto de Vida, pouco úteis. Além disso, os docentes também destacaram problemas como a falta de estrutura e as salas superlotadas.

[5] O termo Novo Ensino Médio (NEM) para se referir à reforma em andamento vem sendo muito criticado por entidades representativas da Educação Básica brasileira. Dessa maneira, tem-se optado pelo termo contrarreforma. Também vamos encontrar essa discussão em Ferreira (2017). Apesar de coadunar com as críticas, vamos manter o termo, neste artigo, quando tiver sido utilizado pelos/as autores/as das pesquisas analisadas.

A fala da Professora 02, citada por Santana (2022, p. 136), resume bem essa realidade ao afirmar:

> Tem-se o nome NEM, mas na prática, as aulas continuam da mesma forma. De modo geral, nós não estamos sabendo de qual maneira nós vamos colocar esse NEM para condicionar e posicionar o aluno frente a sua escolha profissional. Então, pra mim, tanto alunos quanto professores, estão com o mesmo pensamento de que no ensino médio não houve mudanças.

Desse modo, a fala da Professora 02 mostra que o "novo" não significou atualização das práticas escolares ou mudanças significativas com fins de melhoria das aulas. Inclusive, a perspectiva de que a reforma viabilizaria o encaminhamento das escolhas profissionais para os/as estudantes ao colocá-los/as como protagonistas foi tida como uma falácia.

A pesquisa de Malheiro (2023), realizada no Colégio Estadual Homero Pires, em Prado (Bahia), reforça essas conclusões. A autora analisou como professores/as, coordenadores/as e alunos/as percebiam a implantação do "NEM" e dos Itinerários Formativos. O estudo revelou dificuldades semelhantes com o que foi apresentado na pesquisa anterior, como falta de salas, ausência de recursos, falta de formação para docentes e desorganização na oferta dos Itinerários. Muitos professores e professoras relataram sobrecarga e estudantes demonstraram desmotivação, pois não compreendiam bem o novo modelo. A pandemia também agravou o processo, pois os/as alunos/as retornaram às aulas em um momento delicado e os/as professores/as precisaram se adaptar rapidamente às mudanças.

Os relatos dos/as participantes da pesquisa destacam que a reforma trouxe desafios estruturais e pedagógicos, como a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar sem o preparo necessário. A falta de materiais de apoio, a resistência inicial de docentes e a redução da carga horária de áreas importantes, como as ciências humanas, também foram apontadas como problemas. Além disso, sobre os Itinerários Formativos, embora alguns docentes vejam um lado positivo como aulas mais dinâmicas, outros afirmam que a falta de condições melhores impede que eles funcionem bem. Há ainda dificuldades com a "livre escolha" dos/as alunos/as que, muitas vezes, não podem optar pelo itinerário que desejam devido à falta de professores/as, de estrutura ou ao fechamento de turmas.

Outro aspecto abordado nas pesquisas se refere à ausência de participação da comunidade escolar na construção da reforma. Para alguns docentes, o "NEM" foi pensado por políticos e grupos que não estão na escola, portanto, resultante de uma política construída sem ouvir professores/as, escolas e famílias. O modelo implementado prioriza interesses do mercado de trabalho e de instituições privadas, deixando de lado as necessidades da escola pública.

Nesse sentido, as duas pesquisas mostram que há um grande distanciamento entre o discurso oficial do "Novo Ensino Médio" e sua implementação na prática nas escolas baianas. Falta estrutura, falta formação, falta diálogo e faltam condições adequadas para que a reforma realmente aconteça. Ressaltam, contudo, a existência de aspectos positivos e esforços das equipes escolares para se adaptarem, mesmo com muitas dificuldades que impedem o desenvolvimento de um Ensino Médio que assegure uma formação básica sólida.

Inês Silva Gonçalves dos Santos (2022) mostra que o "Novo Ensino Médio" foi formulado a partir de interesses políticos e econômicos, com influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO que, por meio de financiamentos condicionados, definem prioridades a partir de seus próprios interesses. A autora ressalta que até mesmo a "Frente do Ensino Médio", que visou auxiliar as secretarias estaduais na formulação de seus currículos diante da proposta do "NEM", conta com a participação do setor privado, como o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna.

Assim, Santos (2022) destaca que as políticas educacionais não são decididas apenas dentro do Brasil, pois as organizações internacionais exercem grande influência sobre as decisões relacionadas à educação. Esse processo de influência ocorre quando esses organismos emprestam dinheiro ou oferecem apoio financeiro e, dessa forma, podem impor sugestões, regras ou diretrizes sobre como a educação deve funcionar. Com isso, acabam modificando os currículos escolares e os objetivos da educação, que passam a atender mais aos interesses globais, como o mercado de trabalho e a economia, buscando moldar as escolas segundo uma lógica neoliberal.

Nesse contexto, essas escolas acabam direcionadas a grupos específicos, como as camadas populares, com o objetivo de formar mão de obra barata e (des)qualificada para o mercado de trabalho. O estudo apontado sustenta que a Reforma do Ensino Médio seguiu uma orientação mundial que alterou o sentido da educação, indo na contramão de uma educação comprometida em formar estudantes de maneira integral, considerando aspectos humanos, críticos e sociais. Com a reforma, esse objetivo foi substituído por uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho.

Esse processo de influência das organizações internacionais faz parte do que a autora denomina de globalização, em que as decisões deixam de ser apenas nacionais e passam a ser influenciadas por instituições internacionais. Essa influência internacional deixou de priorizar

as necessidades das escolas, passando a enfatizar metas, resultados e avaliações. A Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 se alinha a uma agenda neoliberal, priorizando a melhoria de indicadores e avaliações em larga escala, mais do que a formação humana integral.

Um dos pressupostos da reforma foi tornar o currículo flexível. As análises apontam que essa flexibilidade fere o direito de igualdade à educação básica, pois divide o conhecimento em diferentes partes e dificulta o aprofundamento do conhecimento. Santos (2022, p. 71) ressalta:

> A Reforma propõe como principal foco a flexibilização curricular por meio da oferta de diversos itinerários formativos, com possibilidade de opção por uma formação técnica profissional dentro da carga horária regular. Apesar de a Reforma abranger tanto a rede pública como a privada, fica evidente que essa reformulação foi pensada para os alunos das escolas públicas que, em 2016, possuíam cerca de 87% do total de alunos matriculados nesse nível de ensino.

Argumenta, dessa maneira, que as mudanças foram direcionadas, sobretudo, para esse grupo de alunos/as, com o objetivo de prepará-los rapidamente, por meio do ensino técnico, para o mercado de trabalho. A proposta de flexibilização curricular, nessa etapa do ensino, resulta na fragmentação da formação dos estudantes e no esvaziamento de estudantes nessa etapa, desdobrando-se em desigualdades escolares, visto que essa fase de ensino não é oferecida da mesma forma para todos os alunos e alunas.

Santos (2022) dedica um capítulo para discutir essa reforma no contexto da Bahia, tendo em vista que o território baiano possui diferentes Bahias e que essas "27 Bahias" possuem suas singularidades. A autora discute o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ressaltando a participação popular – como professore/as da rede estadual, universidades públicas baianas e estudantes, entre outros – na sua elaboração. Os fundamentos do DCRB, que são a base para o currículo do Ensino Médio na Bahia, orientam para a formação dos/as estudantes com vistas à formação da cidadania, o respeito aos direitos humanos e o combate a qualquer tipo de discriminação, como racismo, preconceito de gênero, tentando distanciar, assim, de uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Paralelamente, a partir da discussão da autora Micaela Balsamo de Mello (2023) entendemos que neoliberalismo é um sistema que organiza a sociedade inteira, mudando a forma como as pessoas vivem, trabalham, estudam e até como elas pensam. Ele cria novos valores e novas regras que acabam mudando as relações na sociedade. Sendo assim, não é algo somente que se concentra na economia, mas como Mello (2023, p. 60) pontua, deve ser analisado "como um sistema normativo que provocou transformações profundas nas relações

sociais. Essas transformações ultrapassaram a influência ideológica, econômica e política, estabelecendo uma nova lógica para o conjunto social".

Nesse contexto, ao refletir sobre as reformas educacionais, Mello (2023) explica que muitas delas, realizadas nos países da América Latina, foram influenciadas pelo chamado Consenso de Washington, entendido como um conjunto de regras defendidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). A lógica se efetiva por meio da chamada Nova Gestão Pública (NGP) que não é entendida apenas como uma forma moderna de administrar a sociedade, mas sim uma estratégia do neoliberalismo, que serve para espalhar os valores do mercado dentro da sociedade. Mello (2023) aponta que a NGP introduz, na esfera pública, ideias como eficiência, competitividade, rentabilidade e, assim, espalha ideias de que o Estado não funciona, o serviço público é ruim e o privado seria melhor. Ou seja, a NGP ajuda a convencer de que o Estado é frágil e que o mercado é a melhor opção para se seguir. Então, a atuação do Estado deve ser mínima e deve usar essa atuação para ajudar o capital a crescer e acumular lucro.

Mello (2023) explica que, dentro dessa lógica, a educação deixa de ser tratada como direito e começa a ser tratada como um serviço. Assim, a escola passa a ter metas, padrões, avaliações por resultados e cobrança de desempenho. Alunos/as, professores/as e gestores/as são responsabilizados pelos resultados, como se tudo dependesse apenas do esforço individual. Enquanto isso, problemas reais como falta de estrutura, desigualdade social e falta de investimento do Estado ficam ignorados. Essa discussão também é levantada por Inês Silva Gonçalves dos Santos (2022) em seu trabalho.

Dessa forma, o Estado vai perdendo espaço para outros atores, como empresas e organismos internacionais, que começam a influenciar cada vez mais nas políticas educacionais, provocando diferentes disputas, uma vez que esses grupos defendem seus próprios interesses. Com isso, a educação vai se afastando do sentido democrático e público, e se aproximando cada vez mais de uma lógica de mercado.

Mello (2023) também entende que as mudanças promovidas com a reforma educacional não significaram, necessariamente, uma melhoria na formação dos/as estudantes ou para educação. Uma das suas críticas versa sobre a redução da carga horária destinada à formação básica comum, diminuindo o tempo dedicado aos conhecimentos gerais que todos/as os/as estudantes deveriam aprender. Esse espaço foi preenchido por preceitos ligados ao empreendedorismo, competências como Projeto de Vida, e que reforçam a ideia de que o/a estudante deve se preparar individualmente para competir no mercado, como se o sucesso

dependesse apenas de escolhas pessoais. Negligencia-se, portanto, a formação humana e crítica dos estudantes, priorizando um sistema de gestão por resultados. E isso é visível em vários elementos como a preocupação em melhorar os números das avaliações de larga escala (como provas) e a ampliação de parcerias com instituições privadas, fortalecendo a entrada do setor privado na educação pública.

Radimara Bomfim Ramos da Silva (2022) aponta que, no Brasil, se utiliza os resultados de avaliações e das comparações com escolas privadas para argumentar que a educação pública possui uma "crise". Esse motivo justifica reformas nessa etapa de ensino. Essa forma de ver a educação em um estado de "crise" está ligada ao neoliberalismo, que diz que o principal problema é a gestão e, por isso, defende soluções baseadas em eficiência, produtividade e metas.

O estudo de Silva (2022) não se concentra apenas nessa questão de crise, mas busca entender quem realmente influencia as decisões sobre a educação na Bahia. E para isso, ela analisa o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA), uma instituição histórica criada em 1842, que hoje é composta por 24 conselheiros divididos em comissões temáticas. Silva (2022) destaca que muitos desses conselheiros estiveram em diferentes instituições e também ocuparam cargos por indicação política, podendo sofrer influência dos interesses do governo do momento, e não de um projeto de Estado. Entende que a política educacional não é feita apenas por órgãos oficiais, mas também por agentes externos e várias instituições públicas e privadas que participam dos debates, organizando eventos e apresentando propostas. Segundo a discussão da autora, esses grupos formam uma rede de governança que atua de maneira articulada para influenciar as diretrizes de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) na Bahia.

Silva (2022) crítica esses espaços de decisão, nos quais discursos sobre desempenho e resultados circulam com facilidade, sem discussão profunda sobre o que realmente importa como, por exemplo, o tipo de estudante que a escola forma, como forma e para qual sociedade. Com isso, a educação vai sendo cada vez mais orientada para atender ao mercado de trabalho, deixando de lado a formação crítica e cidadã. Ao analisar o relatório do 1º Encontro, ela observa a seguinte questão:

> Diante da análise do relatório do 1º Encontro e dos discursos proferidos pelos agentes políticos, é de suma relevância fazermos algumas marcações: a ausência de ponderações voltadas ao novo EM, falta de manifestação efetiva dos órgãos oficiais como o próprio Conselho e a Secretaria de Educação, e os discursos evasivos sobre direcionamentos para implementação da BNCC-EM na rede de ensino baiana. (Silva, 2022, p.73).

Sendo assim, houve pouca discussão real sobre o "Novo Ensino Médio", pouca participação dos órgãos oficiais e falas vagas sobre como a BNCC-EM seria implementada. Por fim, essa rede de governança vai se expandindo, criando conexões cada vez mais fortes e amplas, e influenciando diretamente as decisões educacionais na Bahia, tanto por relações institucionais quanto por alianças e vínculos pessoais.

A discussão sobre currículo, a partir das análises desenvolvidas por Marcos Alves Moreira (2022) e Clélia Aparecida Malheiro (2023), apresenta pontos semelhantes como, por exemplo, a abordagem em torno do Projeto de Vida. Moreira (2022) discute principalmente a questão sobre como o Projeto de Vida se tornou um dos pontos centrais do "Novo Ensino Médio", apoiado na BNCC (2018) e nas DCNEM (2018), e também como essa proposta foi incorporada ao Currículo Bahia (DCRB/2022). Analisa ainda o sentido pedagógico atribuído ao Projeto de Vida, bem como as contradições presentes entre a teoria e a realidade vivenciada pelos jovens brasileiros.

Inicialmente, o autor mostra que o Projeto de Vida aparece nos documentos como uma estratégia para fortalecer o protagonismo juvenil, apresentando os/as jovens como sujeitos capazes de tomar decisões por si mesmos, planejar seu futuro e organizar sua trajetória escolar, profissional e pessoal. Constitui-se como parte importante do currículo com a justificativa que atenderia aos preceitos da formação integral, contemplando o lado intelectual, físico e emocional dos/as estudantes. Moreira (2022) discute ainda sobre a perspectiva dos Itinerários Formativos, que resultam em "arranjos curriculares" feitos pelas escolas, ou seja, as unidades escolares são orientadas a organizar seu próprio currículo de forma mais flexível. Para o autor, essa flexibilidade pode gerar desigualdades, porque nem todas as escolas têm condições de oferecer todas as áreas e opções aos alunos, contrariando a proposta de uma formação integral para todos.

Outro ponto colocado em destaque versa sobre preocupações em relação ao discurso de diversidade e autonomia, no sentido de que esses arranjos curriculares poderiam limitar o acesso dos/as estudantes aos conhecimentos essenciais, resultando em formações básicas distintas e desiguais. Ele reforça essa crítica ao mostrar que a BNCC parte da ideia de competências e habilidades gerais, sem considerar as condições reais dos/as jovens que vivem em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos da Bahia e do Brasil.

Os resultados obtidos na pesquisa de Moreira (2022) apontam a necessidade de analisar a complexidade da juventude brasileira, devendo considerar os dados que mostram a vulnerabilidade social, o desemprego, a evasão escolar e o cansaço emocional que afetam

milhões de jovens. Para o autor, quando se discute a questão considerando tais elementos, fica evidente uma grande distância entre o discurso oficial do currículo que fala de autonomia, protagonismo e planejamento de carreira e a experiência real de jovens que lutam para permanecer na escola.

Para Moreira (2022), nos documentos legais, o protagonismo juvenil é apresentado como uma estratégia pedagógica para desenvolver autonomia, ética, criticidade e responsabilidade. Entretanto, há um grande risco de se transformar em um discurso vazio, que transfere ao jovem a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, sem considerar as condições que limitam suas possibilidades.

Desse modo, o autor analisa que, tanto na BNCC quanto nas DCNEM e no DCRB, o Projeto de Vida tem a função de organizar a relação dos/as estudantes com a escola e com o mundo do trabalho. Porém, alerta que essa expectativa só pode se concretizar se houver condições reais para que os/as jovens desenvolvam seus potenciais, sua autonomia e participem de forma significativa das decisões que afetam sua formação, algo que ainda representa um grande desafio no contexto brasileiro.

Clélia Aparecida Malheiro (2023), ao analisar o "Novo Ensino Médio" e os Itinerários Formativos no DCRB, evidencia também a força normativa que organiza o currículo. A autora mostra que a reforma do Ensino Médio reforça a ideia de individualidade entre estudantes, o que fica evidente quando o Projeto de Vida passou a ser obrigatório no currículo, pois direciona estudantes a pensarem sobre sua vida pessoal, seu papel na sociedade e seu futuro profissional. Colocando, assim, um peso excessivo sobre o estudante, atribuindo-lhe responsabilidades que exigem uma idade mais avançada, considerando também que nem mesmo muitos adultos sabem ao certo quais caminhos seguir.

Malheiro (2022) identifica que, na prática, a implementação dos Itinerários Formativos enfrenta inúmeros desafios, como falta de infraestrutura, formação docente insuficiente e diferença entre teoria e realidade escolar, o que fragiliza o próprio currículo como instrumento de transformação social. Desse modo, o discurso em torno da formação integral e do protagonismo juvenil mostra-se, na prática, insustentável quando esbarra nas condições socioeconômicas dos estudantes e na realidade das escolas públicas.

Dessa forma, unindo as perspectivas de Malheiro (2022) e Moreira (2022), é possível afirmar que o currículo do "Novo Ensino Médio", especialmente no contexto baiano, configura-se como um espaço de disputa simbólica e política. Ele é atravessado por discursos de autonomia, protagonismo e formação integral, mas também por interesses econômicos,

demandas do mercado de trabalho e orientações dos caminhos que essa etapa de ensino deve seguir. Tanto Moreira (2022) quanto Malheiro (2023) demonstram que o currículo, longe de ser neutro, assume função estratégica na formação dos alunos, visto que é permeado por disputas de diferentes interesses. Essas disputas podem orientar a formação dos estudantes para o trabalho, sob uma lógica voltada apenas ao lucro, ou para atuar na sociedade de forma crítica, entre outros caminhos decorrentes das disputas em torno do currículo e da formação do novo cidadão. Com isso, pensar no currículo significa compreender que ele é sempre resultado de relações de poder, escolhas políticas e disputas por projetos de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica realizada mostrou que a Reforma do Ensino Médio na Bahia, instituída pela Lei nº 13.415/2017, tem sido discutida por diferentes autores/as a partir de diferentes recortes, como currículo, experiências de implementação, disputas políticas e relações com o neoliberalismo. E mesmo com essa variedade de enfoques de pesquisa, foi possível identificar pontos em comum entre as produções, especialmente no que se refere ao entendimento de que a reforma não pode ser compreendida como uma mudança que tem como propósito melhorias na educação, no ensino-aprendizagem, em uma formação completa e crítica dos estudantes, mas como parte de um projeto político, que é permeado por interesses econômicos, disputas de hegemonia e influência de organismos internacionais.

Os trabalhos analisados mostram que a implementação da reforma na rede pública baiana ocorreu sem uma formação docente adequada, além de ser marcada pela falta de recursos e dificuldades para efetivar a parte diversificada do currículo. Além disso, as pesquisas indicam que a promessa de escolha e o protagonismo dos estudantes, presente nos documentos oficiais, pode ser confrontada com a realidade das escolas públicas, nas quais a oferta de itinerários é limitada. Em muitos casos, isso impõe aos estudantes opções restritas ou inexistentes, enquanto as escolas precisam, em grande medida, ofertar os itinerários de acordo com a sua realidade.

Além disso, outro ponto importante diz respeito à compreensão de que a reforma e o neoliberalismo estão conectados, especialmente por meio da Nova Gestão Pública, que introduz na educação discursos e práticas baseadas em produtividade, eficiência e metas. Assim, a educação passa a ser orientada por indicadores e avaliações de desempenho, o que tende a reforçar a responsabilização individual de estudantes e professores, ocultando a falta de investimento do Estado e a questão da desigualdade. As análises de autores/as como Mello

(2023), Santos (2022) e Silva (2022) reforçam que a reforma fortalece a presença do setor privado e de redes de governança na formulação e implementação das políticas educacionais, ampliando disputas sobre o sentido da escola pública.

Por fim, conclui-se que as produções analisadas contribuem para compreender que a (contra)reforma do Ensino Médio, embora apresentado como modernização, tem gerado desafios concretos para a escola pública, sobretudo no que se refere à garantia de uma formação básica comum sólida e igualitária. Nesse sentido, a continuidade desta pesquisa torna-se essencial para aprofundar a análise documental e investigar de que modo as políticas curriculares atuais impactam o ensino de História. Vale ressaltar que não foram encontrados trabalhos específicos voltados para o ensino de História e a Reforma no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O que reforça a relevância desta pesquisa, pois ela também se preocupa com a formação dos jovens baianos diante desse novo Ensino Médio, especialmente em territórios marcados por especificidades culturais, sociais e educacionais, como a Costa do Descobrimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Felipe Francisco Flavio. Produção da escola de Ensino Médio: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017. 2021. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BAHIA. *Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio* (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BARDIM, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, José D' Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

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

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 293-307, abr./jun., 2017.

FIGUEIREDO, Érica Cunha. Os referenciais curriculares para as ciências da natureza do ensino médio baiano: implicações no atendimento aos estudantes com deficiência. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação científica, inclusão e diversidade) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2023.

MALHEIRO, Clélia Aparecida Henriqueta dos Santos. O Novo Ensino Médio e os itinerários formativos do DCRB: estudo de caso no Colégio Estadual Homero Pires de Prado/BA. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estado e Sociedade) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2023.

MELLO, Micaela Balsamo de. A reforma do Ensino Médio na rede pública estadual de educação da Bahia: uma análise a partir da arena política. 2023. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

MOREIRA, Marcos Alves. Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no Ensino Médio. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.
SANTANA, Italo Costa Vaz. BNCC e rotina escolar: uma análise discursiva sobre alterações, desafios e impactos do Novo Ensino Médio em uma escola estadual da Bahia. 2023. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.
SANTOS, Inês Silva Gonçalves Dos . Desafios e Entraves Do Novo Ensino Médio na Bahia:os contextos de influência e produção de texto. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.
SILVA, Radimara Bomfim Ramos da. A rede de governança do Conselho Estadual de Educação da Bahia: os agentes políticos e atuações na construção das diretrizes de implementação da Base Nacional Comum Curricular. 2022. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E AS REFORMAS NEOLIBERAIS: UMA APROXIMAÇÃO AO TEMA

Maria Auriene Cardoso[1]

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é fazer uma síntese da análise da bibliografia sobre o tema "reformas neoliberais da educação" e situar os impactos para a formação inicial de professores(as) e o trabalho docente. Saviani (2009), ao fazer um histórico sobre a formação de professores no Brasil, demarca seis períodos, tendo a Independência do Brasil como o marco inicial para uma intenção de preparar professores para a instrução pública:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 142-143).

O autor chama a atenção para o caráter de descontinuidade e da falta de uma política consistente para a formação de professores no Brasil. Ao longo dos anos, é possível perceber algumas mudanças, sobretudo em períodos de alternância de governo ou de regime político. No entanto, não houve rupturas significativas ao longo da história, permanecendo a formação de

[1] Doutoranda ProfHistória-UFC. Bolsista Capes - PROEB. Professora da rede estadual do Ceará - SEDUC-CE. aurienegal@gmail.com.

professores sem um projeto de longo prazo e caracterizada pela precariedade. Saviani (2009) aponta que após a reabertura política, após a ditadura civil-militar, acreditava-se que se instituiria uma política e organização consistente devido às intensas mobilizações de estudantes, professores, associações e sindicatos.

Porém a LDB, segundo Saviani (2009, p.148), "sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo" ao criar os Institutos Superiores de Educação e a Escola Normal Superior como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciaturas. Os Institutos e a Escola Normal Superior ofereceriam cursos aligeirados, uma formação mais barata, cursos de curta duração, portanto uma formação de "segunda categoria", nas palavras do autor.

As reformas mais recentes, BNCC e a chamada "Reforma do Novo Ensino Médio" trouxeram novas implicações para a formação inicial de professores(as) e para o trabalho docente, em especial a centralidade da ideia de "competências e habilidades" e a similaridade dos processos, ou seja, alunos da Educação Básica e das licenciaturas devem passar por processos semelhantes e ter foco nas mesmas competências, o que reduz muito os horizontes da formação inicial de professores(as).

Além disso, acompanhamos o avanço da plataformização, implementada em alguns estados de forma mais evidente, porém, presente em níveis diferentes nas redes de ensino pelo país. Nesse modelo, o trabalho docente reduz-se à gestão da sala de aula, uma vez que os conteúdos e a avaliação não são definidos pelos professores(as). Por isso, a ideia de que a formação de professores(as) se paute em metodologias, em especialmente nas chamadas "metodologias ativas".

POLÍTICAS GLOBAIS: EDUCAÇÃO COMO UM *ATIVO*

A partir da década de 1990, a política educacional passou a ser definida globalmente, sobretudo através da atuação dos organismos internacionais, como OCDE, BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF[2], sobretudo quando se trata da educação em países pobres (Libâneo, 2012). O Banco Mundial tornou-se um ator muito importante na definição e implementação de políticas no mundo, uma vez que ele é um dos maiores investidores desses processos.

[2] OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento; UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Além dos organismos internacionais, percebe-se a atuação de diversos agentes, que se organizam por demandas e conseguem, por meio de uma intensa capilaridade no serviço público, além de todo o *lobby*, colocar seus interesses na administração pública. No Brasil, o grupo "Todos pela educação" articula diversos setores empresariais, como fundações e institutos ligados à bancos e outras empresas. Esse grupo atua desde a indicação de nomes para ministério, secretarias da educação até programas de formação de professores(as) e, mais importante ainda, induzindo todas as grandes políticas educacionais, desde sua fundação em 2006. É um bom exemplo para pensarmos o que Stephen Ball chama de uma nova governança em rede:

> As redes de política têm operado de forma global, constituindo "uma nova forma de governamentabilidade", criando "novas formas de sociabilidade" [...]. Interessa-lhe, especialmente, as formas como novas relações público-privado são estabelecidas e seus efeitos sobre a construção das subjetividades. Como demonstram as redes com as quais Ball (2012) sustenta sua argumentação, vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas]. (Ball, 2012 *apud* Macedo, 2014. p. 1538)

Neste sentido, o papel do Estado muda, alterando também as relações entre o público e o privado. As reformas educacionais elaboradas da década de 1990 até os dias de hoje evidenciam toda essa articulação. Outro conceito muito importante para esta pesquisa é o de performatividade. Ball (2001) opera esse conceito para pensar como as relações de trabalho e as relações do indivíduo com o próprio trabalho também sofrem significativas alterações. Um aspecto fundamental é a centralidade do *gestor*. Os valores de mercado, como foco no resultado, eficácia, desempenho, relação custo-resultado, passam a permear a educação pública, fortalecendo a ideia de que o mercado tem as melhores soluções e é mais eficiente e racional. Além disso, incentiva o individualismo e a competitividade, inclusive prevendo destinação de recursos diferentes de acordo com a lógica do desempenho.

Muitos estudiosos têm se dedicado a este tema e têm proposto conceitos, metodologias de pesquisa e nomenclaturas diferentes. Laval (2019, p. 18) chama a atenção para dois aspectos importantes para analisar as reformas neoliberais da educação: a importância da inovação para a acumulação do capital e a globalização da economia, que fortalece ainda mais o primeiro aspecto. Nesse sistema de competição entre as nações, a educação tornou-se um "fator de atração" de capitais e um "indicador de competitividade" do sistema econômico e social. O autor fornece uma boa definição:

> Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. (Laval, 2019, p. 17)

Roger Dale (2004) desenvolveu uma abordagem para tratar do tema, chamada "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação", através da qual se contrapõe à ideia de uma "Cultura Educacional Mundial Comum", desenvolvida por John Meyer. Para o autor, é possível reconhecer uma agenda direcionada, sobretudo analisando a atuação dos organismos internacionais, como OCDE, UNESCO, Banco Mundial:

> O conteúdo efectivo da mensagem veiculada pelas organizações internacionais baseia-se em modelos, categorias e guiões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado (mesmo que essa unidade constitua a base de conflitos posteriores). Assim, até a conformidade simbólica assume e reforça a força dos modelos e categorias. (Dale, 2004. p. 448-449)

Para Dale (2004), não é correto falar em uma "cultura", pois escamoteia o poder que essas organizações exercem e, efetivamente, criam implicações em diversos países. Não se trata apenas de que elas possuiriam uma "racionalidade técnica", ou conhecimentos científicos, e que, por isso, seriam escolhidas em detrimento dos outros modelos disponíveis, mas sim, das relações de poder que exercem. Para este autor, a compreensão dessas dinâmicas está diretamente relacionada à noção que se tem sobre globalização, Estado e educação. Ou seja, o modo como se enxerga estes elementos define a forma como se compreende as reformas educacionais a partir da década de 1990.

Essas reformas têm sido direcionadas em três aspectos da educação: currículo, avaliação e formação de professores (Macedo, 2014). Nosso objetivo é entender como essas políticas induzidas globalmente chegaram efetivamente aos cursos de licenciatura e se foram implementadas, rejeitadas ou ignoradas. Diante da lógica do desempenho, do mérito, da eficiência, impostas pela ideologia dos mercados, como formar professores(as) atualmente? Como lidar com a pressão por atingir metas estipuladas internacionalmente? Como definir o currículo da licenciatura sem se restringir às "competências" estipuladas para a Educação Básica, cada vez mais reduzida à adaptabilidade e "resiliência"?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAI DA EDUCAÇÃO

Y en las escuelas numeradas
Nos enseñan humildad y resignación
Nos explican de que esta de mas
Intentar pensar siquiera en ser profesional[3]

Como já foi discutido anteriormente, as reformas educacionais a partir da década de 1990, tiveram atuação direta de setores privados e foram induzidas por organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial e a OCDE. Na lógica das reformas neoliberais, os valores do mercado se tornam centrais na educação: individualismo, concorrência, desempenho, mérito, educação, não como um direito, mas como um investimento individual (Laval, 2019).

Sob esses valores, a educação tem sido reduzida a garantir certas competências e habilidades para se adaptar ao mundo. Assim, como na letra da canção acima, ensina-se resignação, hoje chamada de resiliência e esvazia-se os conteúdos científicos tanto quanto podem, dificultando o acesso à universidade. O discurso do empreendedorismo e competências socioemocionais têm destaque no currículo.

Sob o discurso das reformas neoliberais e da pedagogia das competências, criou-se uma falsa oposição entre o conhecimento *em si* e o conhecimento *para fazer algo*:

> [...] De um lado, utilizam-se as disciplinas/matérias clássicas como fonte de conteúdos, tratados como conhecimento em si. De outro, assume-se que tais disciplinas não dão conta dos desafios contemporâneos e se propõem temas e, principalmente, capacidades transdisciplinares, para cujo atingimento o conhecimento é meio. Esse deslizamento é complementado pela referência a padrões de aprendizagem, demandados pela cultura da testagem em nível internacional (Macedo, 2016, p. 54, *apud* Santos, 2022).

Portanto, esse discurso tem legitimado reduzir o tempo destinado às disciplinas de conteúdo científico. Na reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, foi estipulado um aumento da carga horária para 3.000 horas, mas limitava o tempo da formação básica geral a, no máximo, 1.800 horas. No projeto da "reforma da reforma", instituída pela Lei nº 14.945/2024, o MEC dedicou-se a lutar pelo retorno das 2.400 horas, no mínimo, o que foi aprovado. No entanto, nos casos em que o itinerário for curso técnico, conseguiram deixar

[3] ¿Por Qué Los Ricos? Canção da banda de rock chilena dos anos 1980, Los prisioneros. Disco Pateando piedras, lançado em 1986.

apenas 2.100 horas. Então, percebemos esse verdadeiro ataque dos grupos empresariais às disciplinas, sob o discurso do conhecimento para fazer algo e aprender habilidades para o mundo atual etc.

A BNCC para a etapa do Ensino Médio é simplesmente uma lista de competências e habilidades que os alunos podem aprender com as ciências humanas. Nem sequer se reconhece as diferenças e especificidades das disciplinas. Assim, o conhecimento é instrumentalizado. Os estudantes devem aprender sobre tal assunto porque faz pensar sobre algo; o aluno deve ler um determinado texto porque ele aprende a interpretar; o aluno deve aprender alguns conhecimentos históricos para relacionar com o mundo atual e saber se posicionar nele. Retira-se a complexidade do pensamento, retira-se a capacidade crítica.

Por exemplo, a BNCC aponta que 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" (BNCC, 2018). Ou seja, o estudante só precisa entender que existem diferenças na percepção do tempo, que existem dimensões diferentes de tempo. Contrapondo-se a isso, podemos citar: "Não basta destacar que existiram outros calendários em outras culturas. Importa localizar o aluno no seu tempo e espaço, criando condições de reflexão sobre a criação histórica desse mesmo tempo e espaço" (Nadai, Bittencourt, 1992. p. 112).

Desse modo, defendendo a complexidade do pensamento, além de que, ao estudar história na escola, os(as) alunos(as) possam refletir sobre si mesmos e o mundo. Que questionem o poder, as injustiças e as desigualdades. Que observem que em diferentes contextos de tempo e espaço, os seres humanos lutaram, transformaram suas vidas e a sociedade. Nas palavras de Boucheron (2018, p. 17), a história é a "ciência da mudança", portanto, "se ela tem valores a transmitir, são valores de emancipação, e não de resignação".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interessante analisar que as reformas neoliberais na área da educação não têm desenvolvido uma melhoria significativa na qualidade, apesar de apresentarem uma série de aspectos quantitativos, por exemplo, o aumento de matrículas e melhorias na infraestrutura em alguns casos. Essas reformas têm significado uma redução do direito a uma educação ampla, gerida por órgãos públicos, com interesse público e com objetivo de fato na igualdade entre as pessoas. Além disso, a ideia de gerir a administração pública a partir da lógica de mercado e,

com isso, a centralidade das avaliações como definidoras de políticas, e como forma de "classificar" redes, escolas, profissionais e de definir recursos públicos a partir da lógica de resultados, tem se mostrado mais uma forma de manter a desigualdade.

As disciplinas têm perdido carga horária na Educação Básica e têm passado por mudanças curriculares, adaptando seu conhecimento às provas e avaliações em larga escala e instrumentalizando seus conhecimentos teóricos e metodológicos para buscar que os alunos adquiram certas habilidades. No que diz respeito ao trabalho docente, temos acompanhado políticas que reduzem o(a) professor(a) a um mero gestor da sala de aula, operando um plano feito por outros e sem participação efetiva no processo avaliativo. No Brasil, alguns estados adotaram a plataformização da Educação Básica, retirando a autonomia do(a) docente (Barbosa; Alves, 2023).

Mas, é preciso dizer que mesmo onde não houve a implementação de plataformas, há diversos instrumentos que limitam e/ou controlam o trabalho docente. Portanto, é necessário que cada vez mais pesquisas se proponham a investigar essas questões, pois essas propostas sempre se mostram como embasadas na ciência, como a ideia difundida de "educação baseada em evidências". Assim, fazem circular certas ideias como se fossem absolutamente consensuais, ao passo que escamoteiam as desigualdades sociais e a pobreza, com o discurso do "projeto de vida", "resiliência" e "empreendedorismo".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e-61619, 2023. https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100120.

BOUCHERON, Patrick. **Como se revoltar?** São Paulo: Editora 34, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

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, [*S. l.*], v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/28323.
MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530-1555 out./dez. 2014
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, p. 73-92.
SANTOS, Maria Aparecida Lima. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (Org.). **A BNCC de História**: entre prescrições e práticas. Recife, PE: Edupe, 2022.
SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt.

ENFRENTAMENTO ÀS INTERVENÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A MEMÓRIA DO DEBATE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA DÉCADA DE 1980

Sandra Regina Mendes[1]
Lívia Diana Rocha Magalhães[2]

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) – e 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 na análise das fontes.

Foram investigados os Boletins Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[3] 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 (Associação Nacional de História) e artigos da Revista Brasileira de História (RBH)[4], também vinculada à entidade. Na produção acadêmica

[1] 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). E-mail: srmendesba@gmail.com.
[2] Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: liviadianamagalhaes@gmail.com.
[3] Destacamos: Boletim ANPEd. vol. 2, n. 1, jan/mar, 1980; Boletim ANPEd. vol. 3, n. 1, outubro, 1981; Boletim ANPEd. vol. 5, n. 2. maio, 1983; Boletim ANPEd. vol. 7, n. 3, julho 1985; ANPEd. Informativo trimestral da ANPEd. vol. 1, n. 3, out./dez, 1979; Boletim ANPEd. vol. 8, n. 2, abril/junho, 1986; Boletim ANPEd, 11ª reunião anual "Em Direção às Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional", vol. 10. N. 2-3, abril-setembro, 1988; Boletim ANPEd. vol. 2, n. 1, jan/mar, 1980.
[4] Anais dos Simpósios Nacionais de História ocorridos em 1981, 1983, 1985, 1987 e 1989. Em relação à 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[5] 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 permanecem e precisam ser (re)problematizadas. Norteadas pela pergunta acerca da razão pela qual, sempre que ocorre uma reforma educacional, se questiona a relevância da História nos

[5] 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).

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 defesa, luta, resistência 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.

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 a circunscrever 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, p. 9) 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” .

Os quadros de rememoração, conceituados como os marcos coletivos da memória analisados pelo autor em sua obra foram: os lugares, as convenções verbais em torno 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 à sociedade como um todo, sendo, portanto, útil demarcar a multiplicidade de categorias sociais dentro de um mesmo sistema social. Em outras palavras, corresponde à 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 à 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".[6]

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 sistema educacional sempre na esfera da abstração.

Nesse sentido, ainda no campo da memória, Paul Ricoeur (2006; 2007) traz

[6] Referência à música *O Tempo não* pára, autoria de Cazuza, de 1988.

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 é trabalhada a partir da dialética memória-promessa/promessa-memória, proposta por Ricoeur (2007, p. 139), 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". É justamente quando essas promessas não são cumpridas que se estabelecem como imprescindíveis os enfrentamentos e resistências.

Nas reformas educacionais (Lei n. 5.692/1971 e Lei n. 13.415/2017), voltadas para o nível médio, ao 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 de que estudantes do nível médio devem ter uma formação destituída de conhecimentos históricos. 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 da resistência, e 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 problematizar: que memória acerca da participação dos intelectuais da História no enfrentamento às políticas educacionais pode ser identificada na produção científica publicizada pela ANPUH, no contexto de redemocratização, nos anos de 1980?

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". 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 a 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 podia ser compreendido em sua dimensão política na defesa da democracia e da democratização das instituições que a alicerçavam. A documentação referente à 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 Cónstituinte.

As associações envolvidas com a CBE e outras entidades fundaram o "Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e Gratuita"[7] 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.

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 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

[7] 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).

> 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).

Isso não significa que intelectuais vinculados/as à ANPUH estivessem alheios aos debates levantados no campo teórico educacional, afinal, a disciplina História foi diretamente afetada com a implementação da Lei n. 5.692/1971, que a transformou em Estudos Sociais no 1º grau e a destinou, no 2º grau, a um lugar desvalorizado, diante da priorização das disciplinas técnicas no currículo.

Dentro de um processo dialético, iniciou-se diversas ações para o 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 e 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 à Lei 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 a 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 gestadas e problematizadas no âmbito das esferas instituídas oficialmente. Dito de outra forma, mesmo considerando que o ensino de História, no Brasil, não figurava como uma área de pesquisa no início da década de 1980, havia um aumento significativo de trabalhos que contemplavam as questões relativas ao ensino e abordavam, 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, então em debate na esfera legislativa e oficial, para dar mais visibilidade às funções sociais do ensino de História no processo formativo de estudantes.

Estavam em andamento propostas de reformulações curriculares no âmbito dos estados (como 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 se articulasse com as pautas do projeto em construção para o nível nacional. Para além disso, diante da experiência vivenciada com os Estudos Sociais e das 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, realizadas 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 o debate que os/as historiadores/as estavam fazendo acerca da revisão curricular na década de 1980. Tanto 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, apontando 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 sobre o ensino de História. As questões versavam sobre a necessidade de repensar o currículo de História diante das novas demandas impostas 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/as historiadores/as, entretanto, circunscritas a questões específicas da História, sem avançar no estabelecimento de vínculos com o debate que era promovido por intelectuais do campo teórico da educação. 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 "heroicos" da nação, além de elaborar 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. No entanto, na análise dos artigos que trazem a reforma curricular como objeto, há um silenciamento no que se refere à articulação entre as propostas para a 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 esperada no início das análises, tendo em vista o momento de efervescência 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, percebeu-se 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 de 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 (Conselho Federal de Educação). 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), 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/as pesquisadores/as da área, em particular quando surgem demandas de novos embates em favor do ensino de História.

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, eram considerados em processo de superação ou mesmo já ultrapassadas. 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 1980 ganhou grande projeção, levando à 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 significativo 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 lhe é própria, mas de ampliar o debate sobre como o conhecimento histórico se constitui na totalidade, em articulação com as demais ciências, para a compreensão do mundo e a 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 políticas 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 BIBLIOGRÁFICAS

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, DF, 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. *Diário Oficial da União* – Secão 1. 12/8/1971, Brasília, DF, 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.). **A Sociologia de Pierre Bordieu.** São Paulo: Editora Ática. 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

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**, São Paulo, v. 2, n. 3, mar, p. 117-149, 1982.
GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
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**. Trad. Beatriz Sidou. 2.ed. São Paulo: Editora Centauro, 2006.
MARTINS, Maria do Carmo. A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima esses saberes. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2000.
RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François *et al*. Campinas,SP: Unicamp, 2007.

REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA: POLÍTICAS, MATERIAIS DIDÁTICOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

QUE PERCEPÇÕES TÊM OS ALUNOS DO 1.º CEB SOBRE O USO DA TECNOLOGIA PARA APRENDER SOBRE O PASSADO HISTÓRICO?

Vânia Graça[1]

INTRODUÇÃO

A tecnologia contribui significativamente para que os alunos contextualizem o passado histórico, permitindo a visualização concreta e realista de objetos, cenários e personagens (Graça, 2024; Trindade, 2014). Quando o estudo do passado é promovido de forma interativa e envolvente, observa-se um maior empenho e curiosidade por parte dos alunos no processo de aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Contudo, a integração de recursos tecnológicos em sala de aula não garante, por si só, aprendizagens significativas e, por isso, torna-se fundamental articulá-los com estratégias pedagógicas que coloquem o aluno no centro do processo educativo, promovendo a problematização, a investigação, a análise crítica de fontes e a construção autónoma do conhecimento, através do uso de metodologias ativas (Mattar, 2017; Moran, 2015, 2018).

Neste âmbito, o modelo de aula-oficina assume particular relevância, uma vez que privilegia a aprendizagem pela ação, através da experimentação do ofício de historiador, do trabalho colaborativo e da reflexão orientada (Barca, 2004, 2021). Experienciar este ofício à luz de uma Era Digital implica a utilização das tecnologias digitais na exploração de fontes históricas diversificadas (imagens, vídeos, documentos interativos, reconstruções virtuais), favorecendo a contextualização temporal e espacial, bem como a compreensão da multiperspetiva e da mudança histórica ao longo do tempo. Simultaneamente, cria

[1] Doutorada em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Professora de Educação Básica, vaniaadias14@gmail.com

oportunidades para que os alunos desenvolvam competências de interpretação e argumentação, essenciais à construção do pensamento histórico.

Assim, o presente artigo centra-se, especificamente, nas perceções dos alunos do 1.º CEB acerca da utilização da tecnologia no ensino da História, potenciando capacidades cognitivas históricas com vista ao desenvolvimento da consciência histórica, no qual os alunos conseguem relacionar o passado com o presente e futuro e agir de forma crítica e informada na sociedade. Importa salientar que este artigo constitui apenas um recorte de uma investigação mais ampla desenvolvida no âmbito da tese de doutoramento em Ciências da Educação, na qual se analisaram, de forma aprofundada, os contributos da integração das tecnologias digitais com metodologias ativas, operacionalizadas através do modelo de aula-oficina, para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º CEB.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Vivemos numa Era marcadamente digital, em que as formas de ensinar e aprender História têm vindo a sofrer profundas transformações. Este novo contexto educativo exige a criação de ambientes de aprendizagem histórica mais inovadores, estruturados na articulação entre metodologias ativas, colaborativas e participativas e a utilização intencional das tecnologias digitais (Graça, 2024).

Integrar o uso das tecnologias digitais como ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007), possibilita estimular o pensamento complexo dos alunos e implica que estes as utilizem de forma significativa para refletir e construir conhecimento. As TIC, nesse sentido, apresentam-se como recursos flexíveis e potentes, capazes de transformar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo a autonomia dos estudantes e incentivando a criação de produtos originais. Além disso, essas ferramentas favorecem a motivação dos alunos, tanto em atividades individuais quanto em trabalhos colaborativos, realizados em pares ou em grupo.

Esta combinação potencia um papel mais ativo do aluno no seu processo de aprendizagem, incentivando a participação, a reflexão crítica e a construção autónoma do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, contribui para o fortalecimento da literacia histórica, entendida como a capacidade de interpretar, contextualizar e problematizar o passado (Lee, 2016), bem como para o desenvolvimento da literacia digital (Pereira, 2012), essencial para a utilização crítica, ética e eficaz das tecnologias no acesso, análise e produção de

informação. Como referido anteriormente, este artigo centrar-se-á na utilização da tecnologia digital no ensino e aprendizagem da História, apesar de terem sido utilizados outros conceitos importantes na investigação desenvolvida.

Neste sentido, a utilização de uma plataforma digital no contexto educativo deve considerar um conjunto de pressupostos pedagógicos e didáticos, o que implica que o professor invista numa formação contínua orientada para o desenvolvimento de competências digitais e históricas. Acresce, ainda, o desafio de combater a disseminação de notícias falsas nos meios digitais, que, embora produzidas no presente, incidem frequentemente sobre acontecimentos e figuras do passado. Estas narrativas manipuladas podem distorcer a compreensão histórica e conduzir a interpretações incorretas ou enviesadas dos factos (Carretero et al., 2022), reforçando a necessidade de promover uma abordagem crítica e fundamentada no trabalho com fontes e informação histórica.

Neste enquadramento, e tendo em conta a natureza complexa do ensino da História — que implica a análise e interpretação de múltiplas fontes e tipologias documentais —, entende-se que a integração das TIC pode favorecer a criação de ambientes de aprendizagem mediadores e estimulantes. Estes ambientes contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos (Matta, 2001; Revilla, 2019), ao facilitarem o contacto com diferentes perspectivas, contextos e evidências do passado. O pensamento histórico consiste na capacidade de interpretar fontes do passado através do desenvolvimento de conceitos substantivos, que dizem respeito ao conteúdo histórico, como "agricultor", "impostos" ou "nobre", e de conceitos ligados à compreensão e construção da própria História, incluindo significância histórica, empatia histórica, multiperspectiva, evidência histórica, explicação histórica e mudança/permanência (Seixas & Morton, 2013). Ao contrário do pensamento histórico, a consciência histórica não é inata, exigindo um processo de desenvolvimento psicológico. Segundo Rüsen (1993, 2001, 2016), a consciência histórica corresponde à capacidade do indivíduo de se orientar temporalmente no seu próprio tempo, tendo como referência o passado, o presente e o futuro.

Para além disso, o recurso às tecnologias digitais promove o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente a capacidade de resolução de problemas do quotidiano (Zhao, 2004), bem como uma comunicação mais eficaz e significativa sobre o conhecimento histórico (Staley, 2003). Ao possibilitar a exploração do passado de forma interativa, visual e imersiva, as TIC tendem a aumentar os níveis de motivação e interesse dos alunos pelo processo de aprendizagem (DenBeste, 2003).

Diversos estudos, tanto a nível internacional como nacional, têm vindo a evidenciar as potencialidades da integração pedagógica das TIC no ensino e na aprendizagem da História e das Ciências Sociais e Humanas. Atendendo à amplitude e diversidade da produção científica existente, não é possível, no âmbito deste trabalho, proceder a uma revisão exaustiva de todas as investigações desenvolvidas nesta área, pelo que se opta por destacar alguns contributos considerados particularmente relevantes para a problemática em análise.

No contexto brasileiro, destaca-se o estudo desenvolvido por Marcelo Fronza (2021), cujo objetivo consistiu em compreender de que modo jovens estudantes realizavam escolhas interpretativas capazes de mobilizar a construção de sentido histórico a partir da análise de evidências audiovisuais. A investigação centrou-se na forma como os alunos interpretavam e inferiam significados ao serem confrontados com vídeos de História disponibilizados na plataforma *YouTube*, procurando perceber como esses recursos digitais influenciavam os seus processos de interpretação, validação de informação e atribuição de sentido ao passado. O autor concluiu que o recurso a evidências audiovisuais permitiu aos estudantes mobilizar vivências pessoais e coletivas para atribuir significado aos acontecimentos históricos, estabelecendo relações entre o passado e o presente. A investigação conduzida por Diego Revilla (2019) também trouxe contributos relevantes para o presente projeto, ao implementar uma proposta didática mediada por um ambiente de aprendizagem digital. O estudo evidenciou que este tipo de abordagem favorece o desenvolvimento de níveis mais avançados de pensamento histórico e consciência histórica, ao mesmo tempo que potencia a motivação dos alunos para o estudo da disciplina, tornando a aprendizagem mais significativa e envolvente. Arthur Chapman (2018) realizou diversos estudos voltados para investigar as potencialidades das ferramentas digitais no desenvolvimento do raciocínio histórico, da capacidade de argumentação e dos processos de aprendizagem em História. A sua pesquisa destacou como estas tecnologias podem apoiar a análise crítica de fontes, a construção de interpretações fundamentadas e a articulação de conhecimentos históricos de forma mais dinâmica e interativa. Destaca-se, igualmente, o estudo de Caetano e Nascimento (2019), cujo objetivo foi analisar o potencial da aplicação *Nearpod* no ensino e aprendizagem de determinados conteúdos de História, concluindo que a utilização desta ferramenta proporcionou aulas mais dinâmicas, capazes de aumentar o interesse, a motivação e a atenção dos alunos, promovendo um envolvimento mais ativo no processo de aprendizagem. Por último, destacar o estudo de Sónia Cruz (2009) que promoveu situações de aprendizagem de História com recurso às ferramentas da Web 2.0, por meio do Modelo "Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação" (ITIC) e desenvolveu nos alunos

competências de pesquisa, análise, avaliação, resumo e interpretação de informação e consequentemente um maior pensamento crítico na construção do seu conhecimento histórico.

Em suma, torna-se evidente que a integração das TIC no ensino e aprendizagem de História apresenta, simultaneamente, desafios e oportunidades. Por um lado, constitui um desafio para o docente, exigindo formação contínua e o domínio de estratégias pedagógicas que permitam utilizar as tecnologias de forma intencional e criar ambientes de aprendizagem digitais que promovam a construção do conhecimento histórico. Por outro lado, oferece aos alunos inúmeras potencialidades, ao favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica, estimulando a reflexão crítica e a interpretação de fontes. Esta abordagem contribui, assim, para a aquisição de competências tanto históricas como digitais, permitindo que os alunos construam a sua aprendizagem de forma mais autónoma, significativa e contextualizada.

ASPETOS METODOLÓGICOS

No que se refere à metodologia de investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa, recorrendo ao método de estudo de caso (Coutinho, 2011) para analisar duas realidades educativas distintas. Para tal, selecionaram-se duas turmas de escolas públicas de agrupamentos diferentes no concelho de Braga: uma turma do 4.º ano de escolaridade (1.º CEB), composta por alunos com idades entre 9 e 10 anos, e uma turma do 6.º ano de escolaridade (2.º CEB), formada por alunos com idades entre 11 e 12 anos. Para este artigo, o foco reside na turma do 1.º CEB para melhor compreender os resultados que serão apresentados na secção seguinte. Desta forma, de uma forma breve, a turma de 4.º ano era composta por 24 alunos, dos quais 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e 10 anos. Não havia retenções de ano e verificaram-se alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente quatro alunos de nacionalidade brasileira e um aluno de nacionalidade ucraniana e demonstravam interesse em aprender, comprometidos com a melhoria da sua aprendizagem e bastante participativos.

Nesse sentido, construiu-se a seguinte questão de investigação: “Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-

oficina, para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico?"[2]. Com o propósito de dar resposta à questão, traçaram-se os objetivos:

a) compreender de que modo a utilização das plataformas digitais *TED-ed, Youtube, Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica;
b) identificar os contributos da utilização da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de aula-oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos;
c) desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada;
d) avaliar o impacto das metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais na mudança tecnológica e metodológica do ensino de História, com reflexos no processo de aprendizagem de História, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados ao longo de diferentes momentos da investigação. Numa primeira fase, aplicou-se um questionário inicial com o objetivo de compreender as opiniões e perceções dos alunos sobre a temática em estudo. Posteriormente, realizou-se um *focus group* com os mesmos alunos, com vista a identificar as tecnologias digitais e metodologias ativas utilizadas nas aulas de História. Paralelamente, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os professores, permitindo identificar não só as tecnologias e metodologias aplicadas, mas também as estratégias pedagógicas adotadas para promover o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos.

Seguiu-se uma fase de planeamento e implementação de atividades compostas por várias tarefas, nas quais se recorreu a plataformas digitais como recursos para a aprendizagem e exploração de documentos históricos. Nessas atividades, as metodologias ativas foram integradas de forma pontual e contextualizada, operacionalizadas através do modelo de aula-

[2] Trabalho desenvolvido com apoio do CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa Doutoral TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com Bolsa de Doutoramento FCTPD/BD/150425/2019.

oficina, com o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos, favorecendo assim a sua aprendizagem em História.

Numa fase posterior, realizou-se um segundo *focus group* com os alunos, uma entrevista semiestruturada com os professores e a aplicação de uma ficha de avaliação do projeto, com o objetivo de analisar o impacto das metodologias ativas e das tecnologias digitais na transformação metodológica do ensino de História. Procurou-se avaliar os efeitos dessas práticas no processo de aprendizagem, no desenvolvimento de competências históricas e na construção da consciência histórica dos alunos.

Adicionalmente, foram analisados os trabalhos produzidos pélos alunos e os exercícios de consciência histórica, permitindo compreender de que forma os estudantes pensavam historicamente e como se orientavam temporalmente, considerando a tríade passado–presente–futuro. Também se destacou a aplicação de questionários de metacognição em cada atividade, com o intuito de verificar as aprendizagens construídas e o progresso no pensamento histórico e na consciência histórica. Ao longo de todas as intervenções, a observação participante esteve sempre presente, permitindo ao investigador um contacto direto com os alunos no contexto natural do seu quotidiano.

No que se refere à análise dos dados qualitativos, recorreu-se às técnicas da *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008), através da categorização dos dados em temas ou conceitos, utilizando um método de comparação sistemático dividido em três fases:

a) Codificação aberta: os dados foram decompostos em unidades de significado, a cada unidade foi atribuído um nome ou código, a partir do qual emergiram conceitos iniciais;
b) Codificação axial: os conceitos gerados na fase anterior foram reorganizados em torno de eixos, estabelecendo-se relações entre categorias;
c) Codificação seletiva: identificou-se a categoria central, em torno da qual as demais categorias foram agrupadas e articuladas.

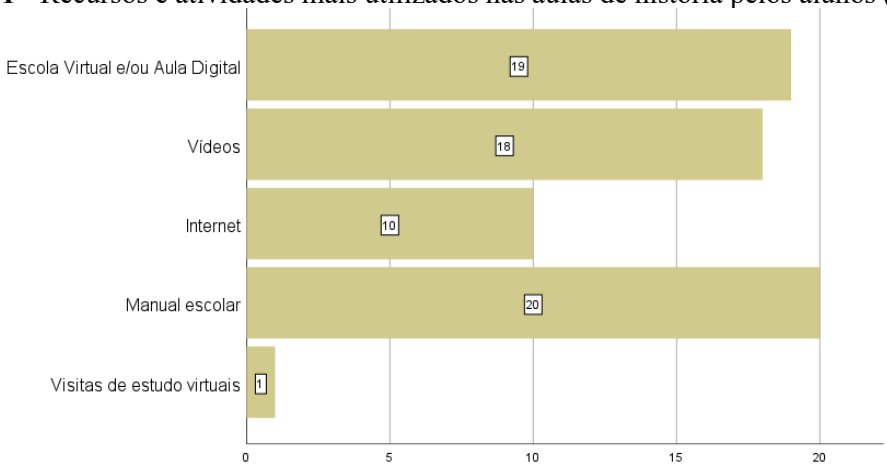
Todo o processo de análise contou com o apoio do *software Nvivo*, que facilitou a organização e interpretação dos dados recolhidos. Foram rigorosamente respeitadas todas as questões éticas, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos participantes, mediante a atribuição de números aos sujeitos envolvidos e ocultação dos rostos nas fotografias.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste artigo foram analisados os instrumentos que permitiam compreender que perceção destes sobre o uso das tecnologias digitais para aprender sobre o passado histórico, nomeadamente o Inquérito por Questionário e *Focus Group*).

Deste modo, selecionou-se algumas perguntas do instrumento que permitiram responder ao objetivo. Uma das questões pretendia que os alunos indicassem quais os recursos digitais que utilizavam nas aulas de História, no qual o mesmo aluno poderia escolher vários, bem como inserir uma outra opção que não estivesse na lista do IQ. O gráfico 1 espelha as respostas dos alunos.

Gráfico 1 - Recursos e atividades mais utilizados nas aulas de história pelos alunos (1.º CEB)



Fonte: retirado de Graça (2024)

De facto, o manual escolar (n.º = 20) revelou-se o recurso mais referenciado pelos alunos, mantendo-se como elemento central nas práticas educativas da professora titular. Este resultado era expectável, uma vez que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o manual funciona como guia principal para a organização e condução dos conteúdos a aprender, assumindo, por isso, um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem da turma.

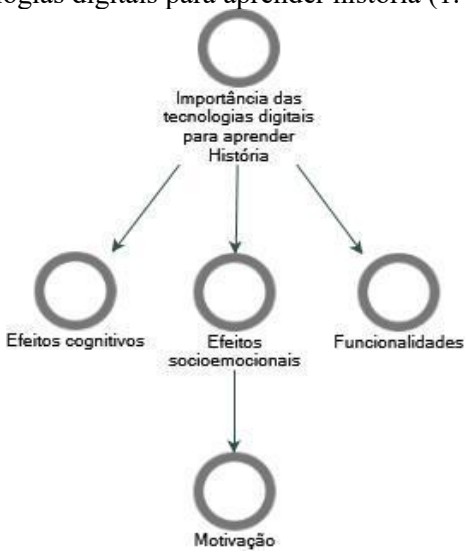
Em seguida, destaca-se a plataforma digital Escola Virtual e/ou Aula Digital (n.º = 19), que oferece uma versão digital do manual escolar, complementada por vídeos e exercícios desenvolvidos pelas editoras Porto Editora e Leya Educação. Também se verificou que 18 alunos mencionaram o uso de vídeos nas aulas de História e Estudo do Meio, possivelmente devido ao seu elevado potencial motivador e à capacidade de apoiar a compreensão e construção do conhecimento histórico.

Por fim, surge a Internet (n.º = 10) como recurso digital utilizado com frequência, enquanto visitas de estudo virtuais foram indicadas de forma mais pontual, apenas por um aluno, como uma das atividades empregadas para aprender História.

> A escola virtual. [1.º *Focus Group*, aluno 15, 1.º CEB]
> Manual (digital). [1.º *Focus Group*, aluno 7, 1.º CEB]
> A única coisa que utilizamos é a Escola Virtual. [1.º *Focus Group*, aluno 15, 1.º CEB]
> Os vídeos da Escola Virtual. [1.º *Focus Group*, aluno 18, 1.º CEB]
> *Youtube* e Escola Virtual. [1.º *Focus Group*, aluno 21, 1.º CEB]
> A Escola Virtual. [1.º *Focus Group*, aluno 4, 1.º CEB]

No questionário inicial, procurou-se aferir se os alunos consideravam relevante a utilização das tecnologias digitais nas aulas de História, e se manifestavam interesse em aprender recorrendo a esses recursos. A totalidade dos alunos reconheceu a importância da integração das tecnologias digitais. Contudo, um aluno assinalou que não gostaria de aprender História com recurso a meios digitais. Foi ainda solicitado que indicassem os possíveis contributos dessa utilização, cujas respostas deram origem às categorias sistematizadas na Figura 1.

Figura 1 - Categorias sistematizando a opinião dos alunos sobre os contributos da utilização das tecnologias digitais para aprender história (1.º CEB)



Fonte: extraído de Graça (2024)

Relativamente à categoria "Efeitos cognitivos", essa integra ideias expressas pelos alunos que se relacionam com o processo de construção do conhecimento histórico decorrente da utilização das tecnologias digitais nas aulas de História, particularmente ao nível do desenvolvimento da cognição histórica. Repare-se nas seguintes respostas:

> Porque tem vídeos que nos ajuda a estudar. [Inquérito por Questionário, aluno 2, 1.º CEB]
> Para aprendermos mais. [Inquérito por Questionário, aluno 4, 1.º CEB]

> Explicamos muito mais. [1.º *Focus Group*, aluno 7, 1.º CEB]
> Porque aprendo mais. [Inquérito por Questionário, aluno 8, 1.º CEB]

Na perspetiva dos alunos, a utilização das tecnologias digitais nas aulas de História revela-se um contributo significativo para a construção da aprendizagem histórica, bem como para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica. As evidências recolhidas sugerem que estes recursos favorecem a compreensão dos conteúdos, a mobilização de conhecimentos e a reflexão sobre o passado, corroborando os contributos apontados na literatura especializada (Cruz, 2009; Fronza, 2021; Matta, 2001; Revilla, 2019; Trindade, 2014).

A categoria "Efeitos socioemocionais" inclui as ideias expressas pelos alunos que remetem a dimensões sociais e emocionais associadas à utilização das tecnologias digitais nas aulas de História. Incluem-se aqui aspectos relacionados à gestão de emoções, ao envolvimento afetivo com a aprendizagem, à interação com os colegas e à qualidade das relações estabelecidas no contexto da sala de aula.

Nessa categoria encontra-se a subcategoria "Motivação" e contempla ideias dos alunos que salientam o caráter lúdico, dinâmico e motivador associado à utilização das tecnologias digitais na construção da sua aprendizagem histórica. A título de exemplo destacam-se as seguintes respostas:

> Porque é mais fácil. [Inquérito por Questionário, aluno 6, 1.º CEB]
> Porque é mais divertido. [Inquérito por Questionário, aluno 15, 1.º CEB]
> Porque era divertido aprender com tecnologia. [Inquérito por Questionário, aluno 19, 1.º CEB]

Merecem particular destaque as palavras "fácil" e "divertido" utilizadas pelos alunos para caracterizar o uso das tecnologias digitais nas aulas de História. Estes termos evidenciam as potencialidades pedagógicas associadas à sua integração, sublinhando uma perceção positiva que se distancia de um paradigma tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos.

Nesta perspetiva, atribui-se ao aluno um papel mais ativo na construção da sua aprendizagem histórica, assumindo-se como sujeito que constrói conhecimento, enquanto a tecnologia é entendida como ferramenta cognitiva potenciadora do desenvolvimento do pensamento histórico (Jonassen, 2007; Moran, 2018; Revilla, 2019).

Destaca-se, por fim, a categoria "Funcionalidades" que evidenciam ideias dos alunos que focam as funcionalidades específicas proporcionadas pelas tecnologias digitais e que, na sua perspetiva, contribuem diretamente para a aprendizagem histórica. As respostas revelam que os alunos reconhecem não apenas o caráter motivador desses recursos, mas também a sua

utilidade prática no apoio à compreensão dos conteúdos, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

> Porque podemos ver vídeos de História. [Inquérito por Questionário, aluno 10, 1.º CEB]
> Porque a Internet tem muitas coisas sobre História. [Inquérito por Questionário, aluno 13, 1.º CEB]
> Para ver imagem. [Inquérito por Questionário, aluno 20, 1.º CEB]
> E fazer algumas atividades na escola virtual, que eu acho que assim, não conseguimos fazer manual no caderno. [1.º *Focus Group*, aluno 24, 1.º CEB]
> Sim, porque nós usamos o quadro interativo para ver vídeos, ver os manuais e depois vermos vídeos fazemos exercícios. [Inquérito por Questionário, aluno 24, 1.º CEB]

As respostas evidenciam uma clara preferência pelas plataformas digitais *YouTube* (n.º= 20) e Escola Virtual/Aula Digital (n.º = 19), possivelmente por serem as mais familiares aos alunos. A primeira integra o seu quotidiano, sobretudo para a visualização de vídeos — frequentemente de natureza musical ou recreativa —, enquanto a segunda corresponde à plataforma habitualmente utilizada em contexto de sala de aula para a realização de atividades orientadas pela professora.

Seguem-se as plataformas *Zoom* (n.º = 12), *Google Classroom* (n.º = 12) e *Google Meet* (n.º = 10), que permitem a realização de sessões síncronas e a partilha de materiais, favorecendo a comunicação e a interação entre os participantes através de videoconferência. O *WhatsApp* foi igualmente referido por oito alunos como recurso que gostariam de utilizar nas aulas de História, possivelmente pela familiaridade e facilidade de uso no seu quotidiano, onde é amplamente utilizado para comunicar com os pares.

Importa salientar que cinco alunos assinalaram a opção "Outros". Contudo, apenas dois especificaram "Jogo de Estudo do Meio" como recurso desejado, o que poderá revelar uma predisposição para a integração da gamificação enquanto metodologia ativa no ensino da História. Por fim, as plataformas *Facebook* (*Messenger*) (n.º = 4), *Padlet* (n.º = 3), *Skype* (n.º = 3) e *TED-Ed* (n.º = 1) surgem como as menos referidas pelos alunos para utilização nas aulas de História. Assim, é possível concluir que a opinião dos alunos do 1.º CEB sobre o uso da tecnologia para aprender História é positiva, associadas à motivação e facilidade de compreensão dos conteúdos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções dos alunos revelam uma valorização significativa das tecnologias digitais, associadas a uma maior motivação, interesse e envolvimento nas aulas. Do ponto de

vista cognitivo, as tecnologias digitais parecem favorecer a compreensão dos conteúdos, a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica. Na dimensão socioemocional, destacam-se o entusiasmo, o caráter lúdico e a interação entre pares que contribuem para a sua aprendizagem histórica. As funcionalidades específicas das plataformas digitais, sobretudo a visualização de vídeos e a realização de tarefas interativas, foram reconhecidas como facilitadoras da aprendizagem. Conclui-se, assim, que a tecnologia, quando integrada de forma crítica e estruturada, pode assumir-se como uma ferramenta cognitiva potenciadora de aprendizagens históricas mais significativas e contextualizadas, uma vez que:

> … por um lado, é um desafio docente que implica formação profissional para a sua utilização pedagógica e criação de ambientes de aprendizagem digitais de construção de conhecimento histórico e, por outro, oferece inúmeras potencialidades na construção do próprio conhecimento histórico dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento do seu pensamento histórico e da sua consciência histórica, desenvolvendo assim competências históricas e digitais na forma como constrói a sua aprendizagem (Graça, 2024, p. 59).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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).

BARCA, Isabel. Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In: ALVES, L. A.; GAGO, M. (Eds.). **Diálogo(s), epistemologias e educação histórica: um primeiro olhar.** Braga: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021 (p. 59–69).

CAETANO, L.; NASCIMENTO, M. Uso do App Nearpod no ensino de História. **Revista Olhares e Trilhas**, v. 21, n. 1, p. 26–42, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.1.46262> [Acesso em: 20 fev. 2026].

CARRETERO, M.; CANTABRANA, M.; PARELLADA, C. **History education in the digital age**. Cham: Springer, 2022.

CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas.** Lisboa: W.A. Editores, 2018.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2008.

CRUZ, Sílvia. **Proposta de um modelo de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online.** 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2009.

COUTINHO, Celso. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática.** 2. ed. Coimbra: Almedina, 2011.

DENBESTE, M. Power point, technology and the web: more than just an overhead projector for the new century? **The History Teacher**, v. 36, n. 4, p. 491–504, 2003.

FRONZA, Marcelo. Os vídeos de história no YouTube como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In: ALVES, L. A.;

GAGO, M. (Eds.). **Diálogo(s), epistemologias e educação histórica: um primeiro olhar.** Braga: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021 (71–89).
GRAÇA, Vânia**. Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.** 2024. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Especialidade em Tecnologia Educativa) – Universidade do Minho, Braga, 2024.
JONASSEN, David. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas.** Porto: Porto Editora, 2007.
LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. Educar em Revista, v. 60, n. 60, p. 107–146, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979> [Acesso em: 20 fev. 2026].
MATTAR, José. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
MATTA, Adriana. Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lúcia (Eds.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** São Paulo: Penso, 2018.
PEREIRA, Lúcia. **Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2012.
REVILLA, M. **El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente**. 2019.Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Valladolid, Valladolid, 2019.
RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. S.; MARTINS, E. (Eds.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Porto: W. A. Editores, 2016. p. 83–92.
SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six historical thinking concepts.** Toronto: Nelson Education Ltd., 2013.
STALEY, D. J. **Computers, visualization, and history: how new technology will transform our understanding of the past.** New York: M. E. Sharpe, 2003.
ZHAO, Y. **Social studies teachers' perspectives of technology integration**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – University of Georgia, Athens, GA, 2004.

O CENÁRIO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM MATO GROSSO E O ENSINO DE HISTÓRIA[1]

Rívea Natchia de Paula Leal[2]

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em desenvolvimento no Doutorado Profissional em Ensino de História, investiga criticamente a imposição de metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de História na rede estadual de Mato Grosso.

A análise do contexto educacional contemporâneo pode conduzir ao entendimento - equivocado - de que o impasse entre a organização do sistema educativo e as ações pedagógicas que ocorrem dentro das salas de aula foram, em grande parte, superados com a difusão das tecnologias digitais e metodologias ativas que aparentemente possuem aceitação massificada entre estruturadores de políticas públicas educacionais, professores da Educação Básica e estudantes.

Sob uma análise positiva, o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas aparecem em pesquisas científicas que se propõem a pensar os processos de ensino-aprendizagem, na Base Nacional Comum Curricular e nas políticas estaduais a ela associada, bem como em relatos de experiências de professores da Educação Básica. Em todos esses contextos há uma compreensão de que estas promovem impactos benéficos aos processos educativos.

No estado de Mato Grosso, que recentemente apresentou grande ascensão no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a difusão de metodologias ativas e tecnologias digitais nas escolas públicas são impulsionadas por políticas educacionais estaduais impositivas, amparadas pelo Programa "EducAção - 10 Anos", que contempla uso de

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CAPES-PROEB.
[2] Doutoranda no Programa de Doutorado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA-UFMT. Professora de Educação Básica da rede estadual do Estado de Mato Grosso na E.E. Dr. Ytrio Corrêa. rivealeal@gmail.com.

tecnologias digitais e metodologias ativas e a gestão para resultados destacando-se entre ações práticas na escola: a) difusão de material apostilado em todas as séries e anos acoplada à estrutura de avaliação externa - baseada neste material - a fim de verificar o desempenho desses estudantes e por conseguinte a melhoria dos índices das escolas retirando, portanto, a autonomia dos professores; b) a implantação de plataformas online e obrigatoriedade do uso destas que apresentam dados referentes à quantidade de acessos, frequência e padrões de uso pelos professores e estudantes (Plurall, Letrus, Mais Inglês) contabilizando-se esses dados inclusive para avaliação de estudantes; c) ranqueamento de unidades escolares e estudantes - a partir do uso das plataformas - que recebem premiações pelo seu desempenho.

Todavia, ao considerar que a educação é processo construído a partir das transformações sociais e que dialeticamente se transforma pelos interesses da sociedade, é necessário ultrapassar as opiniões massificadas e refletir: Considerando os processos revolucionários vivenciados na indústria e ciência especialmente a partir de 2010, quais as intencionalidades sociais da difusão dessas no âmbito educacional? Existem interesses hegemônicos associados a propagação das metodologias ativas e tecnologias digitais? Dito de outra forma, vale questionar: a que contextos sociais as metodologias ativas e tecnologias digitais vieram responder?

Não obstante, cabe ainda pontuar que, em pesquisa recente desenvolvida por Leal (2024), a professora-pesquisadora observou alguns parâmetros vinculados ao uso das tecnologias digitais e metodologias ativas que não são tratados nas pesquisas e/ou aparecem de forma incipiente. Especificamente, percebeu-se que a adoção de jogos e *games* em sala de aula, fomentou comportamento competitivo entre os estudantes, expressado pelo desejo manifesto de ser melhor que o outro.

Posto isso, essa pesquisa se justifica na iminente necessidade de aprofundamento de estudos sobre metodologias ativas e tecnologias digitais com vistas a ultrapassar o senso comum de seus benefícios para aprendizagem e alcançar uma análise crítica à luz das atuais conjunturas sociais conjugando os méritos nos processos em que essas são utilizadas e seus impactos quando adotadas como fim e não como meio, ou seja, sem mediação docente e intencionalidade para educação em história.

Pondera-se que essa análise, especialmente para a História e o Ensino de História, não pode ser dissociada do amoldamento das políticas educacionais aos interesses neoliberais, da mesma maneira que não deve se furtar de uma apreciação crítica que tenha como aportes

teóricos e generalizações analíticas o princípio de educação histórica emancipadora, negando-se, portanto, a educação instrumental e descontextualizada.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Assim, com base nas ponderações tecidas, emergiram as seguintes indagações: Quais interesses ocultos associam-se a propagação das tecnologias digitais e metodologias ativas na rede estadual de educação de Mato Grosso? Os professores de história cogitam associações entre metodologias ativas e interesses neoliberais? Para além dos benefícios anunciados, quais impactos estão associados à difusão do uso de tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino de história e na formação social de estudantes? Qual a percepção dos professores de história acerca do uso de metodologias ativas e tecnologias digitais? Qual a percepção dos professores de história acerca da imposição do uso de metodologias ativas e tecnologias digitais no estado de Mato Grosso? Quais intencionalidades são manifestas pelos professores de história quanto ao uso das tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino de história?

Entende-se que o processo trilhado para responder a tais questões, bem como as possíveis respostas que se constituirão ao longo do percurso, contribuirão em grandes proporções para a comprovação da identidade da história como disciplina escolar que, quando abordada de forma intencional e crítica, apresenta contribuições concretas para uma educação emancipadora que tem como protagonistas sujeitos aptos ao exercício da prática cidadã por meio do pensar histórico e suas implicações no significar o presente e esperançar o futuro.

Assim, a problemática aqui delineada constitui-se da ampla difusão das metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de História nas escolas públicas de Mato Grosso, desconsiderando que as vias utilizadas para promover a aprendizagem podem impactar não apenas na aquisição de conhecimento pelos estudantes, mas no desenvolvimento de percepções e entendimentos sobre a vida em sociedade.

Se por um lado há um interesse anunciado em promover a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes, por outro, há questionamentos sobre a intencionalidade das políticas educacionais e dos professores de história no uso de metodologias ativas e tecnologias digitais nesse processo, uma vez que essas apresentam potencial para reforçar valores de individualização, autorresponsabilidade, competitividade e

meritocracia afastando-se do papel crítico que o ensino de História propõe-se a exercer na vida dos estudantes.

O principal objetivo dessa pesquisa constitui-se em analisar a difusão do uso de tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino de história e o papel do professor face a esse contexto na rede estadual de Mato Grosso. Para alcançar esse objetivo, busca-se, especificamente, inteirar-se das principais bases teóricas acerca do conceito de neoliberalismo, considerando suas aproximações com a educação, assim como os fundamentos teóricos das metodologias ativas e das tecnologias digitais; identificar as tecnologias digitais e metodologias ativas que vêm sendo difundidas como políticas educacionais no estado de Mato Grosso; conhecer a percepção dos professores de História sobre metodologias ativas e tecnologias digitais, incluindo seus possíveis usos em sala de aula para a construção de aprendizagens históricas; compreender as intencionalidades docentes na utilização dessas tecnologias e metodologias no ensino de História; e analisar a percepção dos professores sobre as implicações das ideologias neoliberais nesse contexto educativo.

O ENSINO DE HISTÓRIA DIANTE DAS METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: APORTES TEÓRICOS PARA A CRÍTICA

A sociedade, ao vivenciar continuamente mudanças relevantes, também impulsiona diferentes leituras do processo educativo e até mesmo novas generalizações do conceito de educação. Assim, demarca-se que a compreensão de educação que baliza essa pesquisa assenta-se no princípio de educação como processo social. Este princípio já foi largamente tratado em diferentes contribuições teóricas de Freire (1996), Pimenta (1997), Zabala (1998), Libâneo (1998) e Tardif (2014).

Assim, parte-se da compreensão de que a educação é um processo coletivamente construído, capaz de promover transformações sociais e dialeticamente ser transformado pelos interesses da sociedade. Logo, educar está para além de uma simples transmissão de informações e dados, pois constitui-se como processo emancipador. Quando entendida nessa perspectiva, a educação contribui para formação integral dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes e engajados na transformação da sociedade.

Neste mesmo horizonte interpretativo, o ensino de História vinculado a esta compreensão de educação assume expressiva relevância, pois propicia a construção de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo de estudantes que são instigados a refletir sobre

as estruturas sociais e políticas e, por consequência, a se posicionarem ativamente na construção da sociedade.

É necessário pontuar que a efetivação dessa perspectiva de educação perpassa os sujeitos envolvidos no processo e as práticas educativas que são impactadas por diferentes esferas (política, social, econômica), inclusive, pelo distanciamento histórico daqueles que a pensam e os que a executam em ambientes formais de ensino (FRANCO, 2008), por isso, a materialização dessa educação emancipadora requer possibilidade estrutural e intencionalidade docente.

Ao pautar-se nas compreensões acimas expressas, uma análise do contexto contemporâneo pode conduzir ao entendimento de que o impasse entre a organização do sistema educativo e as ações pedagógicas que ocorrem dentro das salas de aula foram, em grande parte, superados com a difusão das tecnologias digitais e metodologias ativas que aparentemente possuem aceitação massificada entre estruturadores de políticas públicas educacionais, professores da educação básica e estudantes.

Assim, aparentemente há uma uniformização do entendimento de que o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas se configuram como a via solucionadora para os desafios inerentes às práticas de ensino e a aprendizagem dos estudantes e estas têm se consolidado como uma tendência crescente no campo educacional, seja pelas proposituras das políticas públicas educacionais, seja pelos relatos de experiências de profissionais da educação que apontam para seus benefícios, destacando o aumento do envolvimento e da motivação dos estudantes.

Mattar (2017, p. 21) ao apresentar o conceito de metodologias ativas, generaliza as compressões disseminadas esclarecendo que estas abordam uma educação que questiona a centralidade do professor no processo de ensino, especialmente pela internet disponibilizar informações e conteúdos gratuitos qualificados aos que têm interesse. Assim, conforme o autor, tem-se um espaço para o desenvolvimento de metodologias mais ativas, sendo o estudante responsável por seu processo de aprendizagem em situações “nas quais o aluno se torna protagonista e assume mais responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem (e o professor se torna um guia ao lado)”.

Leite (2021, p. 187) em entendimento semelhante à generalização feita por Mattar, afirma que "as tecnologias estão sendo cada vez mais integradas aos ambientes de ensino com o objetivo de aumentar o envolvimento e a motivação dos estudantes", e promovem a mudança de foco do professor para o estudante, estimulando a autoaprendizagem e a curiosidade no

processo de tomada de decisão. Valente, Almeida e Geraldine (2017, p. 458) também dialogam com a proposta por Mattar, ao considerarem que essas metodologias são capazes de superar a "instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno".

Libâneo (2022, p. 107), ao tecer reflexões críticas sobre o tema, pontua sobre as definições dadas as metodologias ativas e tecnologias digitais na atualidade e problematiza o fato delas serem postas como a panaceia as dificuldades dos professores face ao impacto das tecnologias digitais. Segundo o autor, na ideia propagada, metodologias ativas [...] "são caracterizadas como estratégias impulsionadoras de novas dinâmicas para incrementar o processo de ensino-aprendizagem, com considerável ênfase na incórporação das tecnologias digitais nas aulas". Conforme analisa o autor, elas

> [...] são anunciadas como meio de assegurar que todos os alunos sejam ativos no processo de aprendizagem dos conteúdos, de modo que se tornem responsáveis pela assimilação dos conhecimentos cabendo aos professores papel muito mais próximo de tutoria, isto é, de acompanhamento do trabalho individual dos alunos, do que propriamente de docência. Numa perspectiva mais próxima de uma educação voltada para o desenvolvimento humano dos alunos, as metodologias ativas são vistas pelo seu potencial formativo em razão de valorizar a atividade dos alunos [...] tendo em vista promover aprendizagem mais reflexiva, autêntica e autônoma (LIBÂNEO, 2022, 107).

Todavia, em exame aprofundado, Libâneo (2022) destaca que o surgimento das metodologias ativas no final do século XIX veio responder ao contexto concreto da industrialização no qual a ênfase na prática se devia aos novos requisitos da produção e, já no século XXI, são notórios o reducionismo pedagógico e o caráter instrumental com que vêm sendo encaradas nas instituições de ensino.

Ao detalhar sua análise, Libâneo (2022) explica que as metodologias ativas se propagam em um cenário em que o mundo da produção e dos negócios requer mudanças no perfil do trabalhador, portanto, mudança nos modelos de formação profissional. O padrão burocrático de gestão dá lugar às novas formas de relações entre as pessoas, de motivação, de liderança e trabalho em equipe e de inteligência emocional. Conforme pontua o autor, a adoção de metodologias ativas visa atender novas demandas do mercado do trabalho em razão

> [...] das alterações nos processos de produção decorrente dos avanços científicos e tecnológicos; da estreita ligação ciência-tecnologia; da intelectualização do processo produtivo; da introdução de novas formas de cooperação para ocultar a lógica da competitividade; da busca de superação do conflito capital-trabalho pelo consenso entre os trabalhadores; da necessidade de formar um sujeito que se autoadministra; da flexibilização profissional incluindo o estímulo ao empreendedorismo; do reconhecimento no meio empresarial de mudanças nas relações de trabalho decorrentes da afirmação das diferenças individuais e socioculturais e da alteridade.

Assim, conforme sinaliza Libâneo (2022) embora as metodologias ativas tenham seus méritos nos processos de ensino elas devem ser analisadas à luz do entendimento de que "a didática e as metodologias de ensino se subordinam a finalidades educativas", logo, cabe indagar: qual a finalidade educativa no uso das metodologias ativas e tecnologias digitais? Quais os impactos do uso das metodologias ativas e tecnologias digitais na educação básica?

Em pesquisa recente de Leal (2024), a autora propôs verificar se a adoção de metodologias ativas e de jogos e *games* como recursos metodológicos potencializavam e facilitavam o Ensino de História. Os resultados evidenciaram que o uso de metodologias ativas e de jogos e *games* podem ser facilitadores para a construção de conhecimentos históricos, entretanto, restou comprovado em sua análise que a abordagem metodológica e a forma como o professor medeia o uso desses recursos foram fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos estudantes. Por isso, a autora ponderou os impactos negativos do uso das metodologias ativas e tecnologias digitais como fim e não como meio, ou seja, sem mediação docente para a educação em história.

Para além disso, a autora observou outras facetas das tecnologias digitais e metodologias ativas que são pouco exploradas pelas pesquisas que envolvem o tema e que vão ao encontro da problemática levantada por Libâneo (2022). A pesquisa desenvolvida por Leal (2024) conduziu à percepção de que, durante a adoção de jogos e *games* em sala de aula, os estudantes acessaram o jogo várias vezes com intuito de melhorar o desempenho em relação aos colegas.

Assim, chama-se atenção para o fato de que se por um lado a interação dos estudantes nas atividades foi ampliada, por outro notou-se que ao utilizar as metodologias ativas - mesmo sem uma intencionalidade específica da docente para tal - estas provocaram estímulos a competitividade e o ranqueamento entre os estudantes a partir de seus desempenhos potencializou ainda mais esta realidade.

Toda a conjuntura exposta até aqui demonstra que existem aspectos associados às metodologias ativas e tecnologias digitais que estão sendo desconsiderados nas análises educacionais, pois, pouco questiona-se sobre os impactos desses aspectos na formação social dos estudantes.

Assim, é necessário indagar: quais os impactos das metodologias ativas e tecnologias digitais na formação social do estudante? Quais habilidades se desenvolvem em ambientes de aprendizagem onde os estudantes são instigados a competir, avaliados e ranqueados em termos de desempenho? Como a educação em história se materializa nesses ambientes? Quais as percepções os professores de história possuem acerca das metodologias ativas?

Sabe-se que para essas questões, ainda não existem respostas pontuais, mas elas indicam uma emergente necessidade de tensionar as supostas vantagens das tecnologias digitais e metodologias ativas e refletir criticamente sobre suas implicações no ensino de História, bem como nas intencionalidades veladas e não identificadas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Isso porque há, em alguma proporção, indicativos para considerar que estas apresentam associações à lógica neoliberal de meritocracia e individualismo e conduzem o processo de ensino-aprendizagem para uma corrida por resultados, que visa o cumprimento de metas e a obtenção de recompensas em detrimento de uma educação que promova a emancipação e superação de processos segregatórios.

Direcionando a análise para o ensino de História, se em tese há uma associação de tais metodologias aos interesses neoliberais, tem-se por consequência uma dicotomia entre a metodologia ativa aplicada e a intencionalidade pedagógica do ensino de história, pois, a natureza do conhecimento histórico e por conseguinte a educação em história, conforme amplamente já abordada por Bittencourt (2001, 2008), Fonseca (1993), Fonseca (2006), Monteiro (2007), em suas essências direcionam as práticas de ensino da disciplina para uma abordagem que valorize o desenvolvimento cognitivo, a análise de múltiplas perspectivas e a compreensão de processos históricos complexos, a construção de identidades associada a formação da cidadania, fomentando, portanto, a formação de indivíduos com pensamento crítico.

Por isso, a abordagem dos conhecimentos históricos por meio de estratégias que dialoguem com ideais neoliberais e, portanto, acentuam uma lógica de competição em contraposição a cooperação, o individualismo em detrimento do coletivo e a meritocracia em prejuízo a busca por equidade pode inviabilizar que o ensino de história se realize na perspectiva de contribuir para a justiça social.

Ao trazer ao bojo das discussões as possíveis associações entre metodologias ativas e tecnologias digitais ao neoliberalismo, Dardot e Laval (2016), contribuem de maneira objetiva para o delineamento do que se entende por neoliberalismo nesta pesquisa. Em concordância com os autores, compreende-se que neoliberalismo é um sistema normativo que exerce uma influência global, responsável pela expansão da lógica do capital para todas as dimensões da vida social, o que implica que as dinâmicas de mercado passam a regular não só o trabalho e a economia, mas também as relações humanas, o sistema educacional, a saúde, a cultura e até mesmo o ambiente privado.

Nas práticas cotidianas, ele promove expressiva valorização da competitividade, da eficiência e da meritocracia, desenvolvendo o entendimento de que as pessoas são empreendedoras de si mesmas e a naturalização das desigualdades sociais, pois as interpreta como fruto de escolhas individuais e méritos pessoais, desconsiderando processos históricos e barreiras estruturais, fragilizando as noções de solidariedade e justiça social.

Partindo desse entendimento de neoliberalismo é legítimo inferir que a difusão de metodologias ativas e tecnologias digitais em larga escala nas instituições de ensino por meio de políticas públicas diversas, possivelmente visam muito mais a constituição de um alicerce neoliberal para a sustentação de uma sociedade desigual por meio da educação escolar, do que de fato superar os desafios vivenciados na sala de aula pelo professor para promover a aprendizagem significativa da história.

Especificamente no estado do Mato Grosso, a partir de 2022, por meio do Programa "Educação 10 Anos", amparado pelo decreto 1497/2022, notou-se uma série de mudanças que se analisadas à luz das discussões teóricas apresentadas até aqui, evidenciam forte associação com os princípios neoliberais. Dentre elas, é possível exemplificar a massificação do uso de tecnologias digitais com ênfase na adoção de plataformas educacionais[3], o incentivo ao uso de metodologias ativas da Aprendizagem Baseada em Projetos[4] e da Aprendizagem Baseada em Problemas, o achatamento da autonomia do professor em sala de aula, bem como a instituição de Gratificação Anual por Eficiência e Resultado aos profissionais da educação.

Verifica-se que todas as mudanças relatadas presumem em sua execução a produção de resultados quantificáveis, palpáveis e mensuráveis e, de maneira muito íntima, à lógica neoliberal também determinam por meio de suas vias de execução e monitoramento a entrega de produtos ou soluções em prazos delimitados, reforçando uma cultura de entrega de resultados.

Nesse sentido, observa-se de forma concomitante mudanças significativas na natureza do trabalho docente e um redesenho da educação escolar, que como já sinalizado por Laval (2004), assume como missão principal dotar futuros trabalhadores de atitudes que possam transpor em contextos profissionais variáveis e de qualidades morais que permitam suas integrações em um grupo. Trata-se de adaptar estudantes aos comportamentos profissionais que lhes são reclamados mais tarde.

---

[3] Plurall – Plataforma Educacional - https://www.plurall.net/

[4] Formação em serviço SEDUC-MT em parceria com a Fundação Getúlio Vargas para o segundo bimestre do ano de 2024, disponível em https://view.genially.com/661f047bd3d88c0013b6f751/dossier-reporting-abp-seducmt.

Em síntese, a educação no contexto das políticas educacionais de Mato Grosso, tem demonstrado um alinhamento com metas neoliberais de eficiência e produtividade que associam recompensas financeiras ao cumprimento de metas educacionais que incluem desde a quantidade de acesso em plataformas até o resultado dos estudantes em avaliações.

Chama-se atenção para o fato de que o educador, nesse cenário, vê-se impelido a gerar resultados que atendam as cobranças postas, mas também os indicadores de eficiência, para garantir a gratificação financeira associada ao cumprimento de metas, logo, a função do professor de mediar conhecimentos com vistas a uma educação emancipadora, tende a ser substituída pela de um executor de metas neoliberais, reforçando a lógica da competitividade e da padronização, esvaziando a educação do seu verdadeiro propósito.

A título de conclusão, cabe pontuar as problematizações realizadas até aqui, não se constituem como crítica totalitária que sugira o abandono de metodologias ativas e tecnologias digitais, mas sim, como indicador preciso da necessidade de refletir sobre a intencionalidade objetiva no ensino de história e o papel do professor frente a demanda imposta pelas políticas públicas educacionais da rede estadual quanto obrigatoriedade de uso desses recursos. Assim pretende-se enfatizar a necessidade de analisar a difusão do uso de tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino de história e o papel do professor face a esse contexto na rede estadual de Mato Grosso.

ENTRE DADOS E DISCURSO: METODOLOGIAS PARA COMPREENDER POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS DOCENTES

Face o exposto, para a proposta investigativa apresentada, a pesquisa será desenvolvida em caráter qualitativo, que conforme Chizzotti (2003), é característica por fundamentar-se “em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos”.

O desenvolvimento da pesquisa ocorrerá em etapas, pré-definidas, havendo possibilidades de execuções concomitantes com vistas a responder os objetivos propostos. Assim, no primeiro momento, com intuito de inteirar-se das principais bases teóricas acerca do conceito neoliberal e suas aproximações com a educação, metodologias ativas e tecnologias digitais será realizada análise bibliográfica. Além de livros, serão feitas buscas em bancos de dados acadêmicos considerando-se artigos científicos, dissertações e teses de doutorado.

Em sequência, para identificação de tecnologias digitais e metodologias ativas difundidas como políticas educacionais no estado de Mato Grosso será realizada análise documental, em conformidade com as proposições de Lima Junior et al. (2021) buscando analisar registros documentais emanados pela Secretaria Estadual de Educação com o propósito de obter informações neles contidos, através de técnicas de captação, compreensão e análise desse universo documental. A análise será organizada em categorias pré-definidas com base nos principais temas que emergirem das políticas educacionais vigentes.

Em continuidade, a fim de investigar as percepções e as intencionalidades manifestas pelos professores de História em relação ao uso de metodologias ativas e tecnologias digitais, serão utilizados dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada. O questionário será aplicado a luz das orientações de Oliveira et al (2016), em aplicação simultânea, para selecionar e mapear os professores participantes e captar percepções iniciais sobre a adoção dessas metodologias, além de identificar o nível de familiaridade e frequência de uso das tecnologias digitais.

Já a entrevista semiestruturada, buscará o aprofundamento das informações sendo escolhida pela possibilidade sinalizada por Oliveira et al (2016) de observar o entrevistado naquilo que diz e como diz e acessar dados que sejam relevantes e significativos, mas ainda não foram documentados e expressem as motivações, dificuldades, experiências e reflexões dos professores sobre objeto desta pesquisa.

Os dados coletados pelos instrumentos acima descritos serão submetidos a técnica de Análise de Conteúdo com vistas a uma interpretação aprofundada das mensagens comunicadas, já que ela se sustenta no entendimento de que "por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar" (Bardin, 1977, p. 14). Conforme apontam Cardoso, Oliveira e Guelli (2021), essa técnica viabiliza explorar a subjetividade e a relação não neutra entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. Assim, além das declarações explícitas, possibilita desvendar significados subjacentes, implícitos e/ou não conscientes aos sujeitos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa possibilitará o desenvolvimento de reflexões científicas com impacto nas práticas pedagógicas de professores de História, com vistas a efetivação de um ensino que promova para além da aprendizagem o desenvolvimento social de estudantes. Esta retomará o

papel do professor de História na execução das políticas educacionais, criando um espaço crítico e reflexivo para questionar as políticas impostas, ampliando discussões e provocando uma transformação educacional.

Ao identificar lacunas presentes no ensino de História, especialmente no contexto das políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, busca-se produzir fissuras para ajudar a romper com a dinâmica impositiva e antidemocrática, permitindo que os professores atuem como agentes de mudança, abrindo espaço para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as realidades locais e as especificidades dos estudantes. As provocações pedagógicas propostas visam ir além do cumprimento de metas, incentivando uma visão crítica que permita a compreensão dos impactos dessas políticas no cotidiano escolar.

Assim, a pesquisa traçada ampliará as discussões e provocará reflexões mais profundas sobre o contexto no qual as práticas educacionais estão inseridas, alcançando os espaços da sala de aula por meio da sensibilização dos professores acerca de seu papel e sua intencionalidade. Para além disso, pretende-se a elaboração de materiais paradidáticos nessa perspectiva, que atuem como suporte aos professores para o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas de forma consciente e intencional, de maneira que proteja a autonomia pedagógica docente ao mesmo tempo que medeiam o desenvolvimento dos estudantes para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

CARDOSO, Márcia R. Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa.** Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo Cortez, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. Ed., 1ª. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Christian Lavam. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEAL, Rívea Natchia de Paula. **Jogos e Games x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.
LEITE, Bruno Silva. **Tecnologias digitais e metodologias ativas: quais são conhecidas pelos professores e quais são possíveis na educação?**. VIDYA, Santa Maria (RS, Brasil), v. 41, n. 1, p. 185–202, 2021. DOI: 10.37781/vidya.v41i1.3773. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/3773. Acesso em: 7 set. 2024.
LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.
MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância** / João Mattar. -- 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad, 2007.
OLIVEIRA, Jose Clovis Pereira de; et al.. **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas.**. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21719>. Acesso em: 25/09/2024.
PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Educação da Aec do Brasil, São Paulo, n.104, p. 45-61, 1997
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
VALENTE, J. A.; BIANCONCINI DE ALMEIDA, M. E.; FLOGI SERPA GERALDINI, **A. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Revista Diálogo Educacional, *[S. l.]*, v. 17, n. 52, p. 455–478, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.052.DS07. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900. Acesso em: 7 set. 2024.
ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**, trad. Ernani F da F. Rosa - Porto Alegre, ArtMed, 1998.

PARA ALÉM DOS JOGOS: A MEDIAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA [1]

Rívea Natchia de Paula Leal[2]
Valéria Filgueiras[3]

INTRODUÇÃO

A docência é um campo em movimento constante, no qual o saber profissional se constrói pela experiência, reflexão e reelaboração contínua das práticas pedagógicas. Como aponta Tardif (2014), o saber docente é indissociável da trajetória pessoal e profissional do professor, sendo produzido no e pelo trabalho. Assim, o desenvolvimento profissional docente implica não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática e de adaptá-la às necessidades e especificidades de cada turma e contexto escolar.

A partir dessa compreensão, esse artigo retoma reflexões desenvolvidas na dissertação de mestrado intitulada "Jogos e *Games* x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica[4]", defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A pesquisa teve o propósito de contribuir para o campo do ensino de História, investigando o uso de jogos e *games* como recurso metodológico potencializador da aprendizagem histórica em comparação à metodologia ativa da Aprendizagem por Pares.

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CAPES-PROEB.
[2] Doutoranda no Programa de Doutorado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA-UFMT. Professora de Educação Básica da rede estadual do Estado de Mato Grosso na E.E. Dr. Ytrio Corrêa. rivealeal@gmail.com.
[3] Doutora em educação pela UNICAMP. Professora Associada da Universidade Federal de Rondonópolis e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMT. valeria.filgueiras@ufr.edu.br
[4] LEAL, Rívea Natchia de Paula. Jogos e Games x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024. Disponível em http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/869302

A motivação para essa investigação surgiu da vivência docente e da observação de que, diante de turmas heterogêneas e contextos desafiadores, o professor é constantemente impelido a buscar novas estratégias e recursos para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Assim, a inquietação docente diante dos desafios impostos ao Ensino de História no contexto pós-pandemia, instigou a busca por compreender como o uso de jogos e *games* poderiam contribuir para a aprendizagem histórica dos estudantes, especialmente na fase de transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O foco central não se restringiu à validação de uma metodologia específica, mas à análise crítica do papel desses recursos como facilitadores e potencializadores de aprendizagens significativas, que pudessem favorecer o desenvolvimento da consciência histórica e da construção da aprendizagem histórica pelos estudantes.

Com base nessa inquietação, o estudo buscou responder às seguintes questões: quais metodologias e recursos podem ser considerados facilitadores e potencializadores da aprendizagem histórica? O uso de jogos e *games* contribui efetivamente para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes? A abordagem metodológica do professor exerce maior influência nesse processo do que os recursos por ele utilizados?

Para responder a essas indagações, a pesquisa foi estruturada em duas etapas principais, sendo a primeira a análise de produções acadêmicas sobre o uso de jogos e *games* no ensino de História, buscando identificar os fundamentos teóricos, as potencialidades e os limites dessas práticas. A segunda etapa envolveu a aplicação prática e a etnografia da sala de aula e a técnica de grupo focal em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, organizadas em: a) um grupo de aplicação, com o uso de jogos e *games,* e b) um grupo controle, com a utilização da metodologia ativa da Aprendizagem por Pares, o que permitiria comparar os resultados obtidos e compreender de que modo as diferentes estratégias impactariam no processo de aprendizagem histórica.

A escolha pela pesquisa etnográfica, com a utilização de grupos focais, revelou-se adequada ao propósito de investigar a prática pedagógica em sua complexidade, permitindo observar o cotidiano escolar, as interações entre docente e estudantes e o modo como diferentes metodologias são apropriadas e ressignificadas no espaço da sala de aula. Essa metodologia possibilitou uma escuta sensível e uma observação participante, captando nuances que dificilmente seriam apreendidas por instrumentos puramente quantitativos. Assim, a pesquisa

não se limita a mensurar resultados, mas busca compreender os processos, as percepções e os significados atribuídos pelos estudantes ao ato de aprender História.

O estudo dialogou com autores como Huizinga (2000), Costa (2017), Giacomoni (2013), Pereira (2013), Seffner (2013) e Moran (2013, 2015, 2018), que discutem as dimensões lúdicas e cognitivas associadas ao uso de jogos e *games* na educação e no Ensino de História. Além disso, buscou-se relacionar esses aportes teóricos à prática docente e às condições das escolas públicas brasileiras.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Dr. Ytrio Corrêa, única instituição da rede estadual de ensino de Alto Garças, no estado de Mato Grosso, que atende do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio. A escola tem uma realidade heterogênea, social e economicamente diversa, que reflete a sociedade e os desafios da educação pública brasileira.

Nesse contexto, a transição para os anos finais coincidiu com as consequências pedagógicas, cognitivas e emocionais legadas pela pandemia de COVID-19. Observou-se que os estudantes chegaram ao 6º ano com lacunas significativas nas habilidades de leitura, escrita e interpretação, além de um visível abalo nas relações sociais e na autoconfiança. Esses fatores exigiram práticas pedagógicas mais acolhedoras, colaborativas e sensíveis às diferentes formas de aprender.

Os aprendizados advindos desse processo revelam que o tempo em sala de aula precisava ser ressignificado, transformando-se em espaço de construção coletiva do conhecimento, de debate e de escuta ativa. O uso intencional de tecnologias digitais, jogos e metodologias ativas não deve ser compreendido como mera adequação às demandas contemporâneas, mas como uma possibilidade de reinvenção da prática pedagógica, "com o objetivo de integrá-los em suas aulas, escolhendo o tipo de recurso e o seu uso orientados pelos objetivos de aprendizagem e pelas necessidades dos estudantes" (Leal, 2024).

A pandemia do COVID-19 escancarou desigualdades, mas também impulsionou a reflexão sobre o papel do professor como pesquisador de sua própria prática — aquele que observa, questiona, propõe e reconstrói caminhos possíveis para uma educação que forme sujeitos históricos, conscientes e participativos.

Portanto, o entrecruzamento entre docência e pesquisa, aqui evidenciado, não constitui apenas uma estratégia metodológica, mas uma postura ética e epistemológica frente aos desafios educacionais contemporâneos. Mais do que aplicar recursos, trata-se de repensar as intencionalidades que orientam o uso das metodologias ativas e tecnologias digitais, garantindo

que sirvam a uma educação democrática, verdadeiramente inclusiva, e não à mera reprodução de modelos tecnicistas ou mercadológicos.

Desse modo, propõe-se uma reflexão crítica sobre o uso de jogos, *games* e metodologias ativas no ensino de História, enfatizando sua relevância como recurso metodológico, mas também seus limites quando desvinculados de uma abordagem pedagógica com intencionalidade, planejada e comprometida com a formação crítica dos estudantes.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ao refletir sobre o uso de jogos e *games* no ensino de História, é necessário compreender os conceitos que sustentam essas práticas pedagógicas. Muitas vezes, professores utilizam metodologias e recursos sem nomeá-los conceitualmente. Como afirma Barros (2016, p. 25), "os cientistas precisam criar literalmente os conceitos [...] porque os termos mais adequados não existem ainda na linguagem comum". Assim, compreender o significado e as implicações conceituais dos termos *jogo*, *game* e *gamificação* é essencial para fundamentar o uso pedagógico desses recursos.

Huizinga (2000) define o jogo como uma atividade livre, realizada dentro de limites de tempo e espaço determinados, regida por regras aceitas e obrigatórias, dotada de um fim em si mesma e acompanhada por "um sentimento de tensão e de alegria" (p. 24). O jogo, portanto, não é apenas entretenimento, mas um espaço simbólico de aprendizagem, em que o jogador atua em um universo de ficção e imaginação. Para Silva; Giacomoni; Oliveira; Cunha (2020, p.388), é essa "lealdade às regras e à ilusão" que permite ao jogador experimentar "outros papéis" e imaginar futuros possíveis, "pois brinca com o virtual, com o "e se..."".

Enquanto o termo jogo possui sentido amplo, *game* geralmente refere-se a jogos digitais, com ambientes virtuais, gráficos e interações complexas. Esses *games*, como destacam Sena e Moura (2006, p. 2), estimulam "a criatividade, a imaginação, a criação de narrativas e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras". Tal potencial pedagógico amplia-se com o conceito de *gamificação*, isto é, o uso de elementos de *design* de jogos em contextos educacionais não lúdicos para promover engajamento e motivação.

Na dissertação *Jogos e Games x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica* foi defendido que jogos e *games*, quando utilizados criticamente, podem favorecem a aprendizagem histórica ao estimular a análise de fontes, a contextualização e a argumentação. Dialogando com Alves (2008, p. 8) que afirma que "levar os jogos digitais para a escola porque

seduzem os alunos, sem a construção de sentidos, resultará em grande fracasso", temos assim, que o uso pedagógico desses recursos exigem intencionalidade e clareza de objetivos, evitando que sejam meras rupturas de rotina.

A eficácia dos jogos como recurso metodológico depende, portanto, da mediação docente. Moran (2015, p. 17) destaca que "se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas". Dessa forma, transforma-se a experiência lúdica em espaço de reflexão e construção de conhecimento, articulando os elementos do jogo, como as regras e os objetivos, com o desenvolvimento de competências históricas e cidadãs.

Essa relação entre regras e cidadania também foi problematizada em Leal (2024), ao propor que as normas dos jogos e *games* pudessem ser comparadas às regras sociais durante a aplicação em sala de aula, levando os estudantes a refletirem sobre a importância destas para garantir a convivência harmônica e o respeito mútuo. Segundo Silva (2021, p. 50), "a cidadania implica um aprendizado contínuo, uma mudança de conduta", o que pode ser vivenciado no espaço lúdico, ao se respeitar, ou mesmo discutir, as regras de um jogo.

Para compreender o uso de recursos tecnológicos e metodologias ativas em contextos educativos, faz-se necessário distinguir os conceitos de didática, prática pedagógica e metodologia. Libâneo (2002, p. 5) define a didática como a disciplina que estuda o processo de ensino e suas interrelações; a prática pedagógica, segundo Franco (2016), envolve o conjunto das ações docentes influenciadas por contextos, formações e expectativas; e a metodologia, conforme Monteiro (2019), refere-se aos procedimentos sistemáticos utilizados para alcançar os objetivos educacionais.

Nesse sentido, os recursos metodológicos — incluindo jogos, filmes, fontes históricas, textos e documentos — são instrumentos que mediam a aprendizagem. Como ressalta Bittencourt (2008, p. 295), "livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas [...] têm sido utilizados com frequência nas aulas de História". Rüsen (2010, p. 122) complementa que a experiência histórica deve apresentar-se "a partir de várias perspectivas", o que reforça a importância da utilização de diferentes recursos metodológicos para auxiliar na construção de múltiplos olhares sobre as experiências dos homens ao longo do tempo.

Com base em Gardner (1994) e Behrens (2013), o uso de abordagens diversificadas atendem às diferentes inteligências e estilos de aprendizagem dos estudantes, estimulando a cooperação, a criatividade e a inteligência emocional.

A História é a ciência que

> estuda a ação, as experiências dos seres humanos no decorrer do tempo, as transformações no tempo e no espaço decorrentes das atividades humanas. O ensino de História propicia momentos de aprendizagem que permitem ao estudante pensar historicamente e desenvolver uma consciência histórica. (LEAL, 2024)

A consciência histórica é construída através da compreensão e interpretação crítica do passado. Como afirma Rüsen (2010, p. 59), "a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme a experiência do tempo". Pensar historicamente, como defendem Giacomoni e Pereira (2013, p. 13), é "colocar-se no lado do aberto", interpretando o passado como espaço de criação de futuros possíveis.

O ensino de História permite que, conforme Leal (2024), os estudantes reflitam sobre "como o passado continua a impactar o presente, de forma a entender as raízes históricas de problemas contemporâneos, como desigualdade, discriminação, conflitos, e como os eventos históricos afetam a sociedade e o mundo em que vivemos".

Assim, o uso crítico de jogos e *games* pode contribuir para que os estudantes não apenas aprendam fatos históricos, mas desenvolvam uma postura reflexiva diante da ação humana e das relações sociais — um aprendizado que articula prazer, pensamento e cidadania.
Para Giacomoni e Pereira (2013, p. 14),

> o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira, e jogar implica um deslocamento — do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação.

Ao introduzir jogos nas aulas, os estudantes são convidados a experimentar diferentes perspectivas históricas e a explorar conceitos complexos de modo ativo e prazeroso. Essa mudança metodológica é particularmente significativa na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, quando os estudantes passam a conviver com múltiplos professores, disciplinas segmentadas e uma rotina fragmentada. O lúdico, nesse contexto, atua como mediador entre o encantamento e o aprendizado, favorecendo a curiosidade e a construção do conhecimento.

Como evidenciado por Leal (2024), a introdução de atividades lúdicas nos anos finais permite aos estudantes engajarem-se em experiências significativas, nas quais experimentam hipóteses, tomam decisões e aprendem com as consequências de suas ações. Essa perspectiva é reforçada por Meinerz (2013) quando define o jogo como uma "prática potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico", reconhecendo-o como meio legítimo de reflexão e produção de conhecimento, e não apenas de entretenimento. Fortuna (2013), destaca que a brincadeira potencializa a aquisição de conhecimentos por meio da

intersubjetividade e da reflexão sobre o próprio pensamento, o que conduz à descoberta. Para Fortuna (2013, p. 58) “brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita”.

Desse modo, ao se propor uma atividade escrita, o professor frequentemente pode prever, de antemão, quais estudantes terão maior facilidade, quais precisarão de apoio e quais apresentarão dificuldades. Contudo, ao se propor uma atividade lúdica — mediada por jogos ou *games* —, abre-se uma nova janela de possibilidades pedagógicas. O estudante deixa de associar a tarefa ao medo da avaliação e passa a se envolver em um ambiente que estimula a participação, a cooperação e o prazer em aprender.

Nesse sentido, Antoni e Zalla (2013) propõem que os jogos sejam compreendidos como “estratégias de transmissão e construção do conhecimento”, capazes de articular novas linguagens e tecnologias a práticas reflexivas. Essa perspectiva aproxima-se da visão defendida por Leal (2024), de que o jogo deve ser entendido como um recurso de mediação — e não como substituto da docência —, permitindo que os estudantes interajam, formulem hipóteses e construam narrativas próprias sobre o passado.

JOGOS E GAMES COMO RECURSOS METODOLÓGICOS NO GRUPO APLICAÇÃO E METODOLOGIA ATIVA NO GRUPO CONTROLE

Para averiguar a hipótese de que jogos, *games* e metodologias ativas poderiam se firmar como potencializadores e facilitadores da aprendizagem em História, a proposta foi utilizar jogos e *games* como recursos metodológicos no Grupo de Aplicação, em contraposição a metodologia ativa da Aprendizagem por Pares no Grupo Controle, ambas compostas por turmas de 6º ano com níveis equivalentes de conhecimento histórico e sob a regência da mesma professora, tendo como foco analisar o impacto dessas abordagens na aprendizagem dos processos históricos.

Inicialmente, aplicou-se a parte diagnóstica do questionário para identificar conhecimentos prévios, interesses e preferências dos estudantes. Em seguida, foi desenvolvido o conteúdo sobre Pré-História, com ênfase nas diferenças entre os períodos Paleolítico e Neolítico, por meio de uma apresentação de *slides* elaborada no PowerPoint. A abordagem incluiu a problematização do próprio conceito de Pré-História, discutindo seu caráter eurocêntrico e o juízo de valor implícito na periodização tradicional.

Como recurso complementar, foram utilizadas enquetes no grupo oficial de WhatsApp das turmas — prática consolidada desde a pandemia de COVID-19 — para avaliar a compreensão do conteúdo, estimular a participação e promover momentos de diálogo e debate entre os estudantes, com devolutivas presenciais que reforçaram a aprendizagem colaborativa.

Após a etapa inicial comum aos dois grupos, foram adotadas metodologias específicas. No Grupo Aplicação, o foco recaiu sobre o uso de *games*, criados na plataforma Wordwall, e de um jogo de tabuleiro analógico desenvolvido pela professora-pesquisadora. Por meio de links compartilhados via WhatsApp, os estudantes acessaram duas atividades digitais personalizadas: uma de associação e o *game* Acerte as Toupeiras, ambos relacionados ao conteúdo dos Períodos Paleolítico e Neolítico. A primeira consistia em associar conceitos e expressões históricas; a segunda desafiava os participantes a identificar corretamente as características do período Paleolítico, distinguindo-as de elementos do Neolítico. O caráter competitivo e a pontuação visível ao final das partidas estimularam o engajamento e a repetição voluntária das jogadas. Apesar do interesse despertado, as dificuldades de acesso à internet e à dispositivos móveis restringiram a participação, expondo desigualdades socioeconômicas que limitam o uso de recursos digitais.

A experiência também reafirmou que o envolvimento dos estudantes não depende da sofisticação tecnológica, mas da intencionalidade pedagógica e da mediação docente, com esse intuito, foi elaborado um jogo de tabuleiro, com perguntas e figuras históricas sobre os períodos Paleolítico e Neolítico. O recurso, construído com materiais acessíveis, estimulou a cooperação, a argumentação e a observação crítica de evidências históricas. A dinâmica lúdica favoreceu a interação entre pares e a aprendizagem ativa, criando um ambiente de participação e reflexão coletiva. A utilização desse recurso metodológico revelou elevado engajamento, maior presença e envolvimento dos estudantes durante a aplicação do jogo, confirmando o potencial do lúdico como estratégia mediadora da aprendizagem histórica.

O Grupo Controle foi orientado pela metodologia da Aprendizagem por Pares - *Peer Instruction*, inspirada em Mazur e fundamentada nas concepções de aprendizagem ativa de Moran (2018) e Mattar (2017). Inicialmente, os estudantes responderam individualmente a um conjunto de questões sobre os conteúdos abordados; em seguida, eles foram reorganizados em duplas, de modo que estudantes com maior domínio colaborassem com colegas que apresentaram dificuldades.

Após a discussão em pares, os estudantes refizeram a atividade individualmente, apresentando significativo aumento de acertos — resultado coerente com as evidências de que

a aprendizagem ativa favorece a retenção de longo prazo e o desenvolvimento da autonomia discente. Os estudantes puderam observar a sua própria construção de conhecimentos, além de constatarem que podem aprender com os colegas, assim como podem também auxiliá-los na construção da aprendizagem histórica.

Leal (2024) aponta que "foi observado uma ampliação da aprendizagem através da interação, do compartilhamento de saberes e de informações e na produção das respostas com os pares". Comprovou-se que a atividade promoveu o diálogo, a trocas de saberes e a elaboração conjunta de justificativas. A experiência demonstrou que a aprendizagem colaborativa amplia a compreensão conceitual e estimula o pensamento crítico, pois o estudante assume papel ativo no processo, dialogando, argumentando e reconstruindo significados históricos a partir da interação social e cognitiva.

A análise comparativa entre o uso de jogos, *games* e metodologias ativas revela que o sucesso pedagógico dessas práticas não decorre da adoção de inovações tecnológicas, mas da mediação crítica e intencional do professor e de sua capacidade de transformar a atividade em experiência significativa.

JOGOS, *GAMES* E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A etapa final da pesquisa teve como objetivo analisar e comparar os resultados obtidos nos grupos focais — Grupo Aplicação, que utilizou jogos e *games* como recursos metodológicos, e Grupo Controle, que desenvolveu as atividades por meio da metodologia ativa da Aprendizagem por Pares. A investigação buscou compreender em que medida essas abordagens impactariam a aprendizagem histórica e a assimilação de conceitos pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Os dados foram coletados por meio de questionários, observação participante e registros de campo. Essa triangulação metodológica possibilitou compreender não apenas o desempenho conceitual, mas aspectos como a motivação, o engajamento e a percepção dos estudantes diante das estratégias didáticas adotadas.

No Grupo Aplicação, que utilizou recursos lúdicos digitais e analógicos, os resultados indicaram que 75% dos estudantes consideraram que os jogos e *games* facilitaram a compreensão dos conteúdos históricos. O uso desses recursos promoveu maior envolvimento e frequência integral na aula em que o jogo de tabuleiro foi aplicado, evidenciando o potencial motivador das práticas lúdicas. De acordo com os relatos coletados, os estudantes

demonstraram entusiasmo em participar, associando o aprendizado ao prazer e à diversão. Sendo essa uma dimensão que, conforme Huizinga (2000), constitui parte essencial do jogo como fenômeno cultural e educativo.

Os resultados também mostraram que 65% dos participantes afirmaram lembrar-se dos conceitos trabalhados por meio dos jogos, o que reforça a capacidade de estimular a memória e a construção de significados históricos.

No entanto, a análise qualitativa dos depoimentos confirmou que o jogo, isoladamente, não garante aprendizagem, mas sim a abordagem intencional docente que transformou o jogo em recurso metodológico, um instrumento pedagógico, possibilitando conexões entre a experiência lúdica e o conhecimento histórico. Nesse sentido, a explanação da professora foi destacada como o elemento mais lembrado pelos estudantes, reafirmando a centralidade do docente na organização conceitual e na construção de sentidos históricos.

No Grupo Controle, que trabalhou com a metodologia ativa da Aprendizagem por Pares - *Peer Instruction*, a maior parte dos estudantes reconheceu que o diálogo e a troca de ideias com os colegas favoreceram a compreensão dos conteúdos. Além disso, afirmaram que a combinação entre explicações da professora, debates em dupla e uso de slides e trechos de documentários contribuiu para uma aprendizagem mais clara e contextualizada da História.

A comparação entre os grupos revelou que tanto os jogos e *games* quanto a Aprendizagem por Pares promoveram avanços na aprendizagem histórica, embora de naturezas distintas. No grupo que utilizou jogos, observou-se maior engajamento emocional e motivacional, enquanto o grupo que trabalhou com pares apresentou maior desenvolvimento argumentativo e ampliou-se a colaboração entre os estudantes.

Em ambos os grupos, a explanação docente firmou-se como o componente mais determinante para a aprendizagem. Essa constatação reforça a compreensão de que o uso de metodologias ativas ou de tecnologias digitais não substitui o papel do professor, ao contrário, evidencia sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem, resultando em um dos achados mais relevantes para o campo da pesquisa educacional: a valorização, por parte dos estudantes, da explanação do professor em sala de aula.

Os resultados também evidenciaram que o uso de tecnologias digitais, quando não acompanhado de estratégias inclusivas, pode reproduzir desigualdades de acesso — como observado entre estudantes que não dispunham de internet ou dispositivos móveis. Nesse contexto, os jogos analógicos mostraram-se alternativas eficazes, permitindo a inclusão e a participação equitativa de todos os estudantes. A experiência reforçou que a qualidade

pedagógica não está vinculada à sofisticação tecnológica, mas à criatividade docente e ao compromisso com a democratização do conhecimento.

A análise dos resultados demonstra que tanto os jogos e *games* quanto a Aprendizagem por Pares podem potencializar o ensino de História quando inseridos em práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e mediadas criticamente. Entretanto, a pesquisa reafirma que a inovação educacional não deve ser confundida com a simples adoção de recursos tecnológicos ou metodologias ativas.

Assim, os resultados apontam que a verdadeira inovação no ensino de História reside na autonomia docente e na intencionalidade pedagógica. Quando o professor integra recursos metodológicos com criticidade e clareza de propósitos, o aprendizado histórico se torna significativo e transformador, ampliando a consciência dos estudantes sobre o mundo e sobre si mesmos, enquanto sujeitos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a explanação do professor permanece como elemento estruturante da aprendizagem histórica, independentemente da metodologia utilizada. Em ambos os grupos — Aplicação e Controle — os estudantes reconheceram a explicação docente como o momento de maior aprendizagem. Essa constatação reforça a centralidade da mediação pedagógica na construção de sentidos históricos e na articulação entre diferentes recursos e estratégias didáticas.

Os jogos e *games* destacaram-se pela capacidade

> 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. (LEAL, 2024)

No grupo Controle, a Aprendizagem por Pares revelou-se igualmente potente ao promover a troca de saberes e a cooperação, ampliando a autonomia e a capacidade de argumentação dos estudantes.

A integração de jogos, atividades colaborativas e estratégias reflexivas possibilitou aprendizagens mais significativas. Restou comprovado que

> a escolha e integração cuidadosa de recursos metodológicos, incluindo jogos e *games* e a metodologia ativa da Aprendizagem por Pares, têm um impacto direto na efetividade do ensino. Esses recursos enriquecem a experiência de aprendizagem, proporcionando diferentes perspectivas e abordagens. No entanto, a adaptação desses recursos ao contexto específico da sala de aula e de alinhá-los aos objetivos

> educacionais são determinantes para o envolvimento dos estudantes e o alcance dos resultados desejados. (LEAL, 2024)

A docência, nesse sentido, é um processo de pesquisa e reinvenção permanente, no qual ouvir os estudantes e compreender suas formas de aprender se torna essencial para planejar experiências que dialoguem com seus contextos e realidades. Concordando com Behrens (2013, p. 91), a prática pedagógica deve "desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica e competente", fundamentada na reflexão, na investigação e na produção do conhecimento. Ao articular metodologias e recursos de modo criativo e consciente, o professor potencializa a aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

Portanto, a pesquisa demonstra que a aprendizagem histórica não depende exclusivamente da adoção de metodologias ativas ou de recursos tecnológicos, mas na forma como ocorre a mediação pedagógica e da clareza das intencionalidades educativas. O papel do professor revelou-se essencial tanto na condução das atividades quanto na construção da aprendizagem histórica pelos estudantes.

Conforme afirma Leal (2024),

> a forma como o professor utiliza os recursos metodológicos influencia diretamente o sucesso da prática pedagógica. Ao reconhecer a interconexão entre metodologia, mediação do professor e uso de recursos metodológicos, os educadores estão melhores posicionados para criarem experiências de aprendizado que atendam às necessidades específicas dos estudantes, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva da História e preparando os estudantes para o exercício pleno de sua cidadania.

Conclui-se, portanto, que o papel do professor permanece insubstituível na mediação da aprendizagem histórica. A qualidade do ensino não se define pelo tipo de metodologia ou tecnologia empregada, mas pela abordagem metodológica e pelo compromisso ético-político do educador com uma formação crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e Games –** Dimensões Práticas em sala de aula. Appris Editora, 2017.

_____. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Rio de Janeiro, 2019. Tese de Doutorado (em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
FRANCO, M. A. DO R. S.. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016.
GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
HUIZINGA, Johan. **HOMO LUDENS**. Perspectiva, SP, 2000.
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas.** São Paulo: Cortez, 2002.
LEAL, Rívea Natchia de Paula. **Jogos e Games x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.
MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância** / João Mattar. -- 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção tecnologia educacional; 11)
MEINERZ, Carla B. **Jogar com a história na sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Ensino-aprendizagem e metodologias** [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.
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.
_____, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-23. Disponível em https://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/orientacoes-aos-professores. Acesso em: 28 jul. 2023.
_____, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. - 21ª ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2013.
MOREIRA, José César Pontes; SANTANA, José Rogério; AGUIAR, Leda Maria Justino de; REBOUÇAS, Marlylton de Carvalho; CERQUEIRA, Gilberto Santos, SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos** / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. - 3.ed., 10 reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.
RÜSEN, Jorn. **O livro didático ideal.** In: Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-128.
_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.
SENA, Gildeon; MOURA, Juliana. **Jogos eletrônicos e educação: novas formas de aprender**. Blog da Universidade da Bahia, 2006.
SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** In: GIACOMONI, Marcello Paniz Giacomoni; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
SILVA, L. V., Giacomoni, M. P., Oliveira, P. H. P. de, & Cunha, M. C. (2020**). A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento**. *História & Ensino*, *26*(2), 374–399. https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n2p374
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**, trad. Ernani F da F. Rosa - Porto Alegre, ArtMed, 1998.

AQUELAS QUE PADECERAM: MEMÓRIAS DE MULHERES SOBREVIVENTES DO HOLOCAUSTO JUDEU

Gustavo Gabriel da Silva de Castro[1]

INTRODUÇÃO

A História em seu desenrolar privilegia determinados acontecimentos em detrimento de outros, trazendo à tona, em distintas ocasiões, aquilo que se julgava pertinente. Tal fato se revela ao observarmos as ausências em torno da presença da história das mulheres nas distintas temporalidades.

Quando se discute temas relacionados tanto a História Geral quanto a própria História do Brasil se privilegiam aqueles direcionados a uma compreensão positivista e tradicional, embasada numa visão de mundo pautada na história dos vencedores, permeada de agentes provedores de papéis cruciais nos eventos, com supremacia masculina.

Apesar de estarmos vivenciando transformações iniciadas no decorrer da década de 1920 do século passado, com o início do movimento dos *Annales*[2], no chão escolar, através de obras didáticas distribuídas em território brasileiro, esses manuais ainda perpetuam a concepção do conhecimento histórico eurocêntrico.

No último ano do 4º Ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental – 9º Ano –, dentre as distintas temáticas discutidas embasadas na contemporaneidade, a Segunda Guerra Mundial aparece como evento marcante. Seus desdobramentos impactaram a geopolítica do mundo, com reflexos que se estenderam ao longo de todo o restante do século XX e quiçá até os nossos dias.

---

[1] Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Secretaria de Estado de Educação - SEDUC- MT, GDR, guastro18@gmail.com. Professor da Educação Básica.

[2] A Escola dos *Annales* se refere a uma corrente historiográfica francesa, com origem em 1929, oriunda das reflexões de Lucien Febvre e Marc Bloch, revolucionando o estudo histórico ao irromper com a narrativa tradicional fundamentada em eventos político e se firmar na análise de estruturas sociais com base na longa duração. Ela se dedicou na valorização da interdisciplinaridade com outros campos, além da ampliação das fontes históricas e ainda na defesa da história-problema, por meio de questionamentos a serem desvendados nas pesquisas historiográficas.

No momento em que estudantes em fase de finalização dessa etapa de escolarização da Educação Básica, entram em contato com esse objeto de conhecimento, percebe-se que há presença constante dos desdobramentos do conflito, suas características, origem, conclusão e consequências para as nações envolvidas, presença esta advinda dos livros didáticos que, em muitos casos, revela-se como o único meio de acesso à historiografia por parte dos discentes.

Essa presença de temas tidos como tradicionais disponibiliza pouca ou quase nenhuma inclusão dos distintos sujeitos da história, cabendo ao professor, dentro de suas possibilidades, buscar em fontes complementares recursos que contribuam para a compreensão crítica, reflexiva e empática dos estudantes – papel importantíssimo desempenhado pela História no Ensino Fundamental –, de modo que haja abertura dos horizontes e que vejam para além daquilo que o livro didático expõe.

É fundamental essa amplitude de compreensão das diversas facetas do conflito, como a presença das mulheres, principalmente aquelas que tiveram sua vida invadida e destruída das formas mais horrendas possíveis. A crueldade humana imposta às mulheres dos grupos minorizados expõe um lado sombrio que quase sempre é deixado de lado na discussão da temática em sala de aula, seja pela ausência de materiais, pela redução da carga horária da disciplina de História no Ensino Fundamental, ou ainda pela falta de materiais que trazem amplitude ao tema.

Assim, o professor se vê diante de uma encruzilhada: seguir o currículo engessado no positivismo imperante nas distintas realidades escolares do Brasil, ou romper com o ciclo, possibilitando que as memórias daquelas que tanto padeceram durante a Segunda Grande Guerra sejam incluídas. E como efetivar essa discussão? Essa indagação perpassa o chão escolar e desperta em nós, professores, o desejo de concretizá-la.

Durante a pesquisa desenvolvida no Mestrado pude perceber que de fato essas ausências existem ao analisar obras didáticas utilizadas nas escolas brasileiras e, na tentativa de criar possibilidades alternativas para incluir as mulheres na história desse conflito mundial, um paradidático foi desenvolvido, permitindo a compreensão através da memória das mulheres perseguidas sobreviventes e daquelas que tiveram sua vida ceifada.

As mulheres são de suma importância para dinamizar a compreensão dos eventos históricos em qualquer época. Hoje, percebemos alguns avanços nesse processo de desconstrução daquilo que por muito tempo foi visto como a “verdade histórica” – se é que se pode considerar tal termo.

Sua presença nos permite compreender os acontecimentos por uma lógica rica em situações cotidianas, de experiências únicas, com anseios, sofrimento e lutas pela sobrevivência, considerando as memórias utilizadas na pesquisa desenvolvida no Mestrado.

Portanto, discutir a presença das mulheres minorizadas, perseguidas, excluídas e, infelizmente em situações recorrentes nesse recorte temporal, mortas, é o princípio norteador, assim como a ressignificação desse tema no chão escolar.

As ausências percebidas podem ser transformadas em inclusão, debate e presença feminina para fortalecer e ampliar a compreensão de cada estudante, para que haja uma reflexão acerca do conflito, permitindo que, de certa forma, os erros cometidos no passado não aconteçam no presente, abrindo as portas para um futuro inclusivo, empático e possível de diálogo, fortalecendo a história das mulheres.

A QUESTÃO DE GÊNERO E O ENSINO DE HISTÓRIA: DISCUSSÕES ACERCA DAS MULHERES NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

A discussão sobre gênero envolve múltiplos aspectos na contemporaneidade, sendo a luta das mulheres um eixo central para ressignificar memórias historicamente silenciadas. Ao contrário da crença de que os feminismos seriam movimentos recentes, suas origens se encontram no século XVIII, durante os debates sobre igualdade de direitos e cidadania feminina.

Como destaca Castro (2023, p. 33) Olympe de Gougues participou de importantes confrontos sobre a questão de gênero neste período, os quais mesmo tendo ocorrido em um passado longínquo, atravessam gerações e chegam até os dias atuais.

Ao longo do século XX, essas lutas tornaram-se mais ativas, manifestando-se como um movimento de resistência contra o patriarcado. Segundo Marques (2015, p. 7), o feminismo "configura-se como um movimento de luta quando as mulheres se reconhecem como oprimidas dentro de um sistema patriarcal". No seio desse sistema, o homem era o mantenedor e protetor, e a mulher, submissa. É preciso vencer essas desigualdades para que a história também conte as experiências femininas, muitas vezes invisíveis.

A situação das mulheres durante a Segunda Guerra Mundial foi caracterizada por uma violência e exclusão extremas. No regime nazista, aquelas pertencentes aos grupos inferiorizados eram vistas como a "escória social". Foi apenas nas décadas seguintes, quando a temática de gênero começou a ser abordada efetivamente, que as sobreviventes desse processo

se sentiram à vontade, mesmo diante de tanto sofrimento, para compartilhar suas memórias, rompendo assim os silêncios impostos.

Os campos predominantes da historiografia, ao privilegiar os indivíduos do sexo masculino, sustenta a diferença entre os gêneros e ignora o passado dessas mulheres.

Somente depois, em tempos mais atuais através de movimentos históricos, essas vozes têm sido recuperadas, evidenciando a brutalidade imposta nos campos de concentração: corpos violados, identidades esmagadas, famílias destruídas e a dignidade cerceada em nome da supremacia ariana.

Souza (2014, p. 12) descreve esse processo, em que "suas lembranças sobre os espaços de exclusão e extermínio, a desumanização progressiva imposta nos guetos e nos campos de concentração, os resquícios dos traumas, da humilhação, da fome e do luto que derrubam a resistência física e emocional".

A inclusão dessas memórias não se limita ao registro histórico, mas constitui legado essencial para que as atrocidades do nazismo sejam impossibilitadas em nossos dias. Instituições como o *United States Holocaust Memorial Museum* desempenham papel fundamental ao manter viva essa lembrança, cultivando uma cultura de paz, respeito às diferenças e valorização da igualdade de direitos, independentemente de gênero, classe social ou etnia.

Ao se mencionar a história das mulheres que pertenciam aos grupos minorizados e perseguidos na Segunda Grande Guerra, sobretudo as ciganas, deficientes físicas, judias, negras e homossexuais, estas merecem espaço, como uma oportunidade de reflexão e assimilação dos horrores enfrentados por elas, como a trajetória de Martha Ndumbe, mulher afrodescendente morta em Ravensbrück.

Segundo Mwilima (2021, p. 02), sua vida foi marcada pela discriminação racial, pela precariedade social e pela estigmatização. Após ser considerada uma "criminosa profissional associal", foi presa e enviada ao campo de concentração, onde faleceu em 1945.

Casos como o de Martha expõem tanto a intolerância quanto o racismo da época, ao mesmo tempo em que demonstram o trato dado às mulheres afro-alemãs como não humanas e julgadas por suas escolhas para sobreviver.

O estudo das experiências femininas na guerra demonstra diante das adversidades, que muitas desenvolveram estratégias coletivas de sobrevivência nos guetos e campos de concentração, buscando resistir a violências como abusos sexuais, separação familiar e gravidez indesejada. Essas estratégias envolviam cooperação mútua entre elas pelo medo manifesto das

situações que enfrentavam. Souza (2014, p. 19) enfatiza que a condição feminina foi sistematicamente inferiorizada, reforçando a ideia de fragilidade e submissão.

Esse quadro agravante é percebido efetivamente quando se compara as mulheres perseguidas às mulheres arianas, consideradas ideais pela ideologia nazista. Além disso, Souza (2014, p. 20) observa que algumas mulheres se envolveram nas políticas de extermínio, ajudando a perpetuar o sistema de opressão.

Portanto, para compreender a história das mulheres pertencentes a grupos segregados na Segunda Guerra Mundial, é fundamental reconhecer esse duplo processo de violência: a perseguição étnica, política e social imposta pelo nazismo e a exclu$ão patriarcal que ignorou suas narrativas no campo historiográfico.

Trazer essas memórias é ferramenta indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente do valor das lutas femininas.

AUSÊNCIA É REALIDADE: BREVE ABORDAGEM DA ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS EFETUADAS NA PESQUISA DE MESTRADO

Observar as formas em que o conhecimento pode ser socializado no chão escolar é um pressuposto relevante para que se possa entender a dimensão da perspectiva escolar no que tange ao ensino de História. Nos distintos recortes temporais, as abordagens trazem possibilidades infinitas. Mas, será que existe uma inclusão da pluralidade de sujeitos na narrativa ou ainda vivenciamos, em pleno século XXI, uma história meramente transmissiva, pautada no Positivismo[3]?

Nesse sentido, o objetivo será investigar a falta de narrativas sobre mulheres que sobreviveram à Segunda Guerra Mundial nos livros didáticos e no material estruturado[4] que é utilizado no estado de Mato Grosso, especialmente no 9º Ano do Ensino Fundamental. O ponto crucial é o silenciamento dessas memórias nas obras escolares, o que evidencia o eurocentrismo como a principal perspectiva na historiografia escolar. Como aponta Aquino (2007, p. 19), “os

[3] “O positivismo, uma corrente filosófica surgida no século XIX sob a liderança de Auguste Comte, influenciou profundamente o pensamento científico e social. [...]. Entre suas características principais, destacam-se o empirismo, a rejeição de explicações metafísicas, a ênfase na objetividade e a busca por leis gerais da sociedade, análogas às leis naturais. A doutrina positivista também se preocupava com a hierarquia do conhecimento, onde as ciências exatas ocupam o topo da pirâmide cognitiva.” (ALVES *et.al* 2024, p. 02)

[4] O Material Estruturado de Mato Grosso compõe o SEE (Sistema Estruturado de Ensino), fazendo parte das Dez Políticas Públicas do programa estadual “Educação 10 Anos”, sendo um conjunto de recursos pedagógicos (livros, cartilhas, plataformas digitais) elaborado pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com instituições como a FGV (Fundação Getúlio Vargas), entre outras, cujo objetivo é organizar e apoiar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual.

livros didáticos reproduzem muitas vezes a perspectiva eurocêntrica que exclui as experiências de minorias e marginalizados".

O livro didático constitui-se em muitas situações como principal ferramenta de aprendizagem, sendo amplamente utilizado por professores e estudantes na sala de aula. Mesmo tendo um potencial pedagógico considerável, ele é alvo de críticas e polêmicas, especialmente devido à ênfase nas narrativas europeias e masculinas.

Isso se revela na maneira como a Segunda Guerra Mundial é abordada, onde a ênfase recai sobre personagens brancos e europeus, em detrimento das diversas experiências que caracterizaram o conflito. Eurocentrismo, enquanto ideia histórica, tece uma narrativa que desconsidera a pluralidade de culturas, povos e sujeitos.

Como ressaltam Von Mühlen e Strey (2014, p. 8-9), "o regime nazista frequentemente submetia as mulheres a violentas perseguições [...] muitas vezes resultando em gravidez, aborto forçado ou morte em maternidades improvisadas". A falta dessas narrativas nos livros didáticos mantém não apenas o silenciamento da história, mas perpetua um processo de ensino e aprendizagem que vai em contramão à inclusão.

Para se ter uma compreensão mais justa e ampla da história, é fundamental incluir as experiências de mulheres e de outros grupos perseguidos, como judeus, ciganos e homossexuais. Miriam Moreira Leite afirma (2001, p. 132) que "a inclusão de narrativas que deem conta da diversidade é fundamental para uma compreensão mais completa e precisa da história, permitindo uma reflexão crítica sobre o passado e o presente". Ao silenciar essas vozes, os livros didáticos consolidam uma perspectiva limitada que impede o desenvolvimento de um conhecimento crítico e diversificado.

Nesse sentido, diversos autores brasileiros discutem a centralidade do eurocentrismo e a falta de outras perspectivas nas obras didáticas. Segundo Ramos (2018, p. 04), devido à sua natureza focada em conteúdo, o livro didático "tem se firmado como peça integrante de um quebra-cabeça da aprendizagem, proporcionando o norte também na formação do aluno frente à sociedade". De acordo com Squinelo (2020), tanto o revisionismo histórico quanto o conservador influenciam a elaboração didática, o que faz com que os livros de História sejam vistos como "objetos de suspeição", pois podem tanto propagar distorções quanto reforçar silenciamentos. A autora, ainda, sintetiza:

> Tomamos aqui a diferenciação entre esses dois tipos de revisionismos, considerando que ambos, compreendem o livro didático de história como "objeto de suspeição" (expressão emprestada de Munakata), mas apontando problemas bem diferenciados. Nesse revisionismo crítico nas décadas de 70-80, denunciava-se as supostas distorções históricas do livro didático, diretamente atrelados à revolução historiográfica que

> colocava sob escrutínio a chamada História Oficial. [...] Os historiadores se referiam a uma operação de revisão. Ao mesmo tempo em que ocorreu revisionismo crítico da história escrita, na história ensinada e editada pelo livro didático, emergiu o revisionismo conservador imputando se a Furet a sua primeira visibilidade quando se retomou a revolução francesa como uma "derrapagem" , sob o argumento de que o processo histórico francês deveria se dirigir, inevitavelmente para a democracia e o capitalismo.(SQUINELO, 2020, p. 24-25)

A análise deste estudo recaiu sobre duas coleções destinadas ao 9º Ano: Araribá Mais e História.doc.

A primeira segue com a abordagem mais tradicional e linear, apenas transmitindo conteúdos de forma cronológica e sem citar as mulheres que sobreviveram à guerra. Sem essas narrativas, a compreensão crítica do conflito se torna restrita, e as oportunidades para refletir sobre a diversidade de experiências são diminuídas, como se pode notar nas páginas do capítulo dedicado à Segunda Guerra Mundial.

Nos tópicos e seções, observa-se a presença centrada na figura masculina e na perspectiva eurocêntrica dos conceitos históricos.

A obra em si, infelizmente não propõe discussões em torno da diversidade de sujeitos – como as mulheres segregadas no conflito –, pautando apenas no modelo tradicional e linear em se transmitir os conhecimentos históricos, embora as perspectivas atuais de aprendizagem tentam desconstruir essa visão de transmissão de conteúdos.

A coleção História.doc, por sua vez, apresenta algumas diferenças em sua organização, alternando capítulos de História Geral e História do Brasil, proporcionando um dinamismo maior em relação ao modelo linear anteriormente observado.

O capítulo sobre a Segunda Guerra Mundial estimula s compreensão dos estudantes ao propor questionamentos e trazer imagens de temas pouco comuns em outros manuais, como a perseguição a homossexuais. Contudo, mesmo diante desse avanço metodológico, a ausência da perspectiva das mulheres permanece, confirmando a ausência identificada também na primeira obra analisada.

Ambas as coleções analisadas evidenciam que, mesmo com mudanças estruturais e metodológicas, o padrão eurocêntrico e masculino ainda se mantém como referência nas narrativas educativas. Isso nos leva a crer que há uma necessidade urgente de reavaliar a produção didática, para que memórias silenciadas possam ser reconhecidas e uma narrativa mais inclusiva, que atenda a diferentes perspectivas, seja promovida. Recorrer às experiências femininas não é apenas um ato de reparação histórica, mas um passo essencial para construir uma educação que preze pela diversidade, justiça social e igualdade de gênero.

E por fim o Material Estruturado do Estado de Mato Grosso, que substituiu as coleções didáticas do PNLD[5], ao trazer para a discussão o tema da Segunda Guerra Mundial, segue a mesma perspectiva dos livros didáticos que antes eram utilizados em sala de aula: os conteúdos são estruturados partindo da visão positivista em que o eurocentrismo está presente. A distinção é que o material é consumível: os estudantes podem responder as atividades e fazer as inferências necessárias em suas páginas, sendo este um provável ponto de destaque.

Outra questão pertinente desse didático é a disposição das atividades. A cada parte textual finalizada, conforme critérios definidos por ele, há sugestões de atividades a serem realizadas, como as da seção "Atividades" e "Tarefa".

Mesmo diante de certa desconstrução do positivismo histórico, o Material Estruturado de História do 9º Ano do Ensino Fundamental não menciona, discute ou aborda as mulheres sobreviventes e segregadas durante a Segunda Grande Guerra, deixando mais uma vez silenciada a voz dessas mulheres, permanecendo a visão predominante que se tem da guerra: os acontecimentos ditos como principais e relevantes.

As mulheres estiveram à frente de todas as batalhas que ajudaram a formar o mundo que conhecemos — seja na luta por direitos políticos, na busca pela igualdade de gênero ou na defesa da dignidade humana — e não poderia ser diferente na transformação do ambiente que as rodeia. O fato de essas narrativas estarem ausentes dos livros didáticos compromete não apenas a formação crítica dos estudantes, mas também perpetua as desigualdades e a falta de reconhecimento. É imprescindível que haja uma colaboração entre pesquisadores, autores, professores e as políticas públicas para que a história ensinada seja diversificada e não reducionista.

Portanto, a ausência dessas mulheres que conseguiram sobreviver à Segunda Guerra Mundial em livros didáticos não se resume apenas à limitação de espaço ou à escolha de conteúdo, mas sim a um reflexo de uma narrativa predominante que marginaliza e exclui a experiência de muitos em favor da privilegiada de poucos. Torna-se pertinente questionar e conceder espaço para vozes que sempre foram silenciadas, para que se constitua uma educação democrática, crítica e atenta às diversidades.

[5] O Plano Nacional do Livro Didático, é uma política pública do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que avalia e distribui, de forma sistemática, regular e gratuita, obras didáticas, pedagógicas e literárias para escolas públicas de educação básica.

MULHERES INCLUÍDAS? POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA OBRA DESENVOLVIDA (PARADIDÁTICO)

Como o próprio subtítulo propõe, o intuito aqui será apresentar possibilidades para a inclusão de memórias das mulheres sobreviventes ao holocausto judeu, possibilitando novas abordagens em sala de aula propondo conceitos e temáticas que quase sempre são esquecidas quando se trabalha com a Segunda Grande Guerra na proposta eurocêntrica e positivista da História.

As políticas segregacionistas do regime nazista impuseram às mulheres dos grupos inferiorizados perseguições, torturas e formas diversas de violência, quase sempre silenciadas pela historiografia tradicional. A ausência dessas memórias nos materiais escolares reforça a estereótipos historicamente construídos. Assim, incluir suas experiências é um meio de trazer à tona o processo de perseguição e destruição imposto, além de revelar as múltiplas dimensões da violência vivenciada.

Atualmente, relacionar conceitos divergentes ou convergentes em torno de um mesmo contexto histórico constitui uma estratégia pedagógica relevante. Essa prática favorece uma educação crítica, reflexiva e empática dos alunos, permitindo que se forme uma sociedade mais consciente, que identifique injustiças do passado e impeça que se repitam no presente ou no futuro.

Nesse sentido, a criação de um material paradidático se apresenta como uma valiosa ferramenta de ensino. Através dele, é possível para estudantes e educadores terem contato com os depoimentos, memórias, narrativas, fontes variadas que evidenciam o processo de resistência das mulheres, as torturas, opressões e perseguições que sofreram. Apesar de um material paradidático não ser capaz de compensar o silenciamento histórico, ele pode despertar o interesse e criar oportunidades para estudos mais aprofundados.

Cristiano Rocha Soares (2023) ilustra a importância desse recurso ao sugerir um paradidático, sublinhando sua capacidade pedagógica:

> Pode ser utilizado de diferentes formas, através de leitura e discussão individual e/ou em grupo com os alunos em sala de aula, ou em projetos interdisciplinares/curriculares envolvendo outras áreas, como a língua portuguesa, geografia, projeto de vida, eletivas, dentre outras disciplinas (SOARES, 2023, p. 120).

Na perspectiva aqui proposta, o enfoque recai sobre a inclusão das mulheres como sujeitos históricos, relacionado, de certa forma, a história das sobreviventes à realidade dos

estudantes como proposta para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, ampliando horizontes de compreensão e estimulando a criticidade.

Para que atinja seus objetivos, a obra paradidática deve ser clara e acessível, permitindo a assimilação dos conteúdos e estimulando a interação entre alunos e professores. Quando se trata de temas silenciados pela historiografia tradicional, permite-se movimentar o passado e contar a Segunda Guerra Mundial por múltiplos olhares e sujeitos históricos.

Dessa maneira, integrar a memória das mulheres sobreviventes do Holocausto em recursos paradidáticos não é apenas um avanço no ensino da História, mas também um ato de justiça histórica, ao oferecer visibilidade às vozes silenciadas que se opuseram à violência e enriqueceram a compreensão do período com suas contribuições diversas e significativas.

REFLEXÃO FINAL: MULHERES PRESENTES TRANSFORMAM A HISTÓRIA!

As mulheres que foram perseguidas pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial passaram por experiências traumáticas, exploração severa e, em muitos casos, a morte. O fato de suas memórias não estarem presentes nos livros didáticos que estudantes brasileiros usam diariamente é um claro sinal do silenciamento histórico que ainda existe.

É essencial inserir essas narrativas na discussão atual, pois isso enriquece as oportunidades de aprendizado crítico, favorece a empatia e ajuda a formar uma consciência social mais equitativa. Historicamente, certos grupos foram sempre destacados em relação a outros, e as mulheres estão entre aqueles que foram marginalizados.

Dar um novo significado a esse processo implica em entender que cada pessoa, seja qual for seu gênero, classe ou condição social, é um agente histórico.

Nessa perspectiva, é fundamental destacar a jornada das mulheres sobreviventes para romper com o eurocentrismo e o positivismo que definiram narrativas focadas apenas em figuras masculinas. Apesar da falta de fontes, inúmeras mulheres se opuseram e deixaram para trás memórias de resistência e coragem, que merecem ser reconhecidas e valorizadas.

Refletir sobre sua condição no passado também permite estabelecer diálogos com a atualidade. Indaga-se, por exemplo, de que maneira a vivência das mulheres judias perseguidas pode dialogar com a realidade atual das mulheres palestinas, que também enfrentam perseguições e a perda de sua identidade.

Essa comparação provoca discussões importantes sobre como grupos que já foram vítimas de opressão reproduzem práticas violentas. Com isso, volta-se à questão central desta

pesquisa: a relevância de trazer à sala de aula as mulheres perseguidas e sobreviventes da Segunda Guerra Mundial.

Quando são integradas às narrativas históricas, cria-se a possibilidade de uma compreensão mais diversificada e crítica, que reconhece as mulheres como protagonistas e altera a forma como a história é contada, debatida, assimilada e refletida nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rodrigo Antonio Rodrigues; SILVA, Joice Nara Rosa; MILESI, Fernanda Marques Agnolin; MENEZES Luana Possamai; PIEREZAN, Camila Carolina Ghuzi; MILESI, Marcos Venicius. **Epistemologias para sempre:** reflexões sobre o positivismo, sua história, conceitos, características, doutrinas e sua representatividade. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/download/2255/1408/4351. [Acesso em: 27 set. 2025].

AQUINO, Maria Aparecida de. **História: Esfera Pública e Diversidade Cultural**. In: BERNARDES, N.; JUNIOR, D. C. C. (Orgs.). Ensino de História: Desafios Contemporâneos. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTRO. Gustavo Gabriel da Silva de. **Mulheres em tempos de guerra:** memórias de sobreviventes do holocausto judeu. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740623. [Acesso em: 18 set. 2025].

LEITE, Miriam L. Moreira. **Gênero e Raça na Sala de Aula de História**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). História, memória e educação: Ensino de história e diversidade cultural. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARQUES, Ana Maria. **Feminismos e gênero: uma abordagem histórica.** Disponível em: https://www.encurtador.com.br/url-encurtada.php. [Acesso em: 28 ago. 2025].

MÜHLEN, Bruna Krimberg Von. STREY, Marlene Neves. **As mulheres e o Holocausto: dando visibilidade ao invisível**. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14275. [Acesso em: 21 ago. 2025].

MWILIMA, Harrison. **Negros, as vítimas esquecidas da era nazista**. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/negros-as-v%C3%ADtimas-esquecidas-da-era-nazista/a-59115536. [Acesso em: 15 set. 2025].

SOARES, Cristiano Rocha. **ESCOLA ESTADUAL DR. ESTEVÃO ALVES CORRÊA:** História, Memória e Experiências. (1983 a 2022). Disponível em: https://encurtador.com.br/YAMoF. [Acesso em: 15 jul. 2025].

SOUZA, Lilian Ferreira de. **A trajetória de vida das mulheres judias, sobreviventes do Holocausto:** relatos orais. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14165. [Acesso em: 17jul. 2025].

SOUZA, Lilian Ferreira de. **Mulheres e o holocausto: narrativas de sobreviventes judias**. Disponível em: https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340244911_ARQUIVO_encontronacionaldehist.oral.rjjunho2012.pdf. [Acesso em: 29 jul. 2025].

SQUINELO, Ana. **Livro didático e paradidático de história em tempos de crise e enfrentamento: sujeitos, imagens e leituras**/ Ana Squinelo (Org.) – Campo Grande, MS: Life Editora, 2020.

ENTRE O TEXTO E O SILÊNCIO: LIVROS DIDÁTICOS E OS LIMITES DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE HISTÓRIA [1]

Douglas Orlato Paes[2]
Valéria Filgueiras[3]

INTRODUÇÃO

O advento da Lei nº 10.639/03, constitui-se marco relevante ao reconhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira em âmbito escolar, pois representa uma ruptura, ao menos em termos de legalidade, com a prática pedagógica que ocultava, silenciava, marginalizava as contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. O estabelecimento da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares impõe, então, o desafio da incorporação de novas narrativas nos materiais didáticos que tenham como objetivo a valorização de saberes até então ocultados, invisibilizados e que procurem desconstruir estereótipos e discursos racializados. Esse instrumento legal não se restringe ao simples acréscimo de conteúdos ao currículo, mas propõe uma revisão da própria estrutura em que se encontra organizado o ensino, sugerindo a construção de uma educação antirracista e comprometida com a equidade e com o direito dos(as) estudantes a uma aprendizagem plural e democrática. E, ainda que o marco legal esteja colocado há 22 anos, é possível questionar: será que os materiais didáticos de história destinados ao ensino médio de fato incorporaram de forma crítica, consistente e representativa aquilo que ali se encontra estabelecido?

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CAPES-PROEB.
[2] Licenciado em História – UFMT/CUR/ROO/MT. Mestrando Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – UFMT/Cuiabá/MT. Professor efetivo na disciplina de História na rede estadual de ensino de Mato Grosso: Escola Estadual São Pedro Apóstolo. Bolsista da: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6738893160039687. E-mail: douglas.orlato@gmail.com
[3] Doutora em educação pela UNICAMP. Professora Associada da Universidade Federal de Rondonópolis e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMT. E-mail: valeria.filgueiras@ufr.edu.br

DA LEI 10.639/03 ÀS PERMANÊNCIAS DO EUROCENTRISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Tratar a Lei nº 10.639/03, mais de duas décadas após sua promulgação, torna inevitável pensar o quanto ela ainda permanece como um desafio aos materiais didáticos de história do ensino médio. Mais que uma questão de incorporar novos capítulos ou personagens negros ao enredo histórico, trata-se de buscar resposta ao questionamento: está-se rompendo com as velhas narrativas que reduzem a África a um passado de dor e submissão? Não raramente a abordagem sobre o continente e a diáspora africana se mantém à margem, quase como se fosse um apêndice da história oficial. Como destaca Rafael Sanzio Araújo dos Anjos:

> [...] não se pode mais aceitar a difusão da escravidão como fato que se associa exclusivamente aos povos africanos, nem tampouco imagens do negro apenas como escravos ou no desempenho de atividades na sociedade sem prestígio; de não inserir devidamente o papel do negro brasileiro nos ciclos econômicos do país; de não revelar o contingente populacional de afrodescendentes atual no Brasil e sua importância; [...] (ANJOS, 2005, p. 177)

Ao se tomar essa reflexão como ponto de partida, este artigo intenta verificar (em fontes bibliográficas), se os conteúdos presentes nos livros atuais são capazes de dialogar com um horizonte de educação antirracista e emancipadora ou se permanecem atados a uma lógica de invisibilização.

Assim, a verificação em obras didáticas de história do ensino médio, permite perceber que mesmo após mais de 20 anos da publicação da Lei nº 10.639/03 – fruto de longa trajetória de lutas dos movimentos sociais organizados, especialmente o movimento negro, algo ainda não se moveu como deveria. A África aparece? Sim. Todavia, muitas vezes à margem, quase que como um "capítulo extra" que, "tranquilamente", poderia ser removido do material sem provocar alteração no enredo central, profundamente eurocentrado. E esse é um incômodo que se repete obra após obra: onde se encontra a pluralidade, onde estão as vozes negras na narrativa principal?

Tratar de avanços e desafios nas relações étnico-raciais em materiais didáticos constitui-se um mergulho em uma história marcada por silêncios e resistências. Contudo, se há algo que não pode ser ignorado nas duas últimas décadas é a força das vozes que exigem uma narrativa mais plural sobre as questões raciais "presentes" nos livros didáticos. A promulgação da Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para

incluir a obrigação do ensino de história e das culturas africana e afro-brasileira no currículo escolar, foi uma das mudanças que soam como ruptura.

A aprovação da Lei nº 10.639/03 não pode ser encarada como uma dádiva do Estado brasileiro, mas resultado de décadas de lutas e de mobilizações do movimento negro, de educadores comprometidos com a causa, de pesquisadores que denunciaram e continuam a denunciar o apagamento sistemático das contribuições africanas e afrodiaspóricas para a construção do Brasil. Consoante destacam Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 950) "os primeiros quinze anos do século XXI viu florescer importantes medidas no que se refere à busca pela garantia de direitos de negros e negras, sobretudo no campo da educação. [...] A promulgação das Leis nº 10.639/03; [...] a 12.288/2010 [...] e a 12.711/2012". Esses instrumentos contribuem para a ampliação do debate em torno das relações étnico-raciais e para a construção de uma educação que valorize outras possibilidades não eurocêntricas.

Antes, então, é conveniente rememorar que no período que antecede a Lei nº 10.639/03, os currículos das escolas brasileiras eram dominados por narrativas eurocentradas que, geralmente, apresentava o negro apenas em contexto de escravidão e subserviência. Como observa Ana Célia da Silva (2011, p. 13) "os livros de língua portuguesa das mesmas séries e ciclos da década de 80 caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma." A lei viria, assim, para abalar esses alicerces.

Nesse ponto, um questionamento, então, se impõe: por quais motivos se demorou tanto para reconhecer essa dívida histórica para com a África e os afrodescendentes no Brasil? A resposta talvez esteja no racismo estrutural que, ainda hoje, entranha-se nas práticas escolares de maneira sutil, retardando ou impedindo esse reconhecimento. A Lei nº 10.639/03, portanto, mais que uma simples norma jurídica, torna-se um convite, ou melhor, uma convocação à reconstrução do olhar sobre o Brasil e suas origens.

Dessa forma, convém ressaltar que essa reconstrução não se realiza com a simples inclusão de um, dois ou três capítulos sobre as temáticas africanas, afro-brasileiras ou étnico-raciais nos livros didáticos. É necessário muito mais. Ela exige uma revisão crítica das narrativas, dos símbolos, das imagens e das representações que por séculos naturalizaram as desigualdades. De acordo com Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 950), combater ao epistemicídio, passa justamente por valorizar os saberes afro-brasileiros antes considerados "não científicos" ou sem relevância.

Não obstante, um olhar sobre o passado torna possível que se perceba que as representações do negro nos materiais didáticos nunca foram neutras, tampouco se tratou de

ausências, mas de presenças distorcidas, adulteradas, violentadas e reduzidas a estereótipos com o intuito de criar uma imagem subalternizada dos grupos afrodiaspóricos. A ruptura com essa construção de séculos consiste em um processo longo, lento e doloroso. Conforme alerta Ana Célia da Silva,

> A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22)

Outrossim, é curioso observar que, mesmo com a legislação em vigor, com as orientações para a implementação das temáticas étnico-raciais no currículo publicizadas (MEC, 2010), muitas escolas ainda tratam as histórias e as culturas africana e afro-brasileira como algo sazonal, algo que fica restrito ao mês de novembro quando se promovem eventos e comemorações relacionados ao dia da Consciência Negra, demonstrando, assim, que as mudanças estruturais ainda são incipientes.

Esse cenário sugere alguns questionamentos: mais de duas décadas após a promulgação da Lei nº 10.639/03, até que ponto se avançou na incorporação das relações étnico-raciais no currículo? Quais foram os impedimentos, as resistências para que o avanço fosse maior? Essa tensão é justamente o que se pretende explorar no escopo deste texto.

Nesse sentido, não é difícil a compreensão que embora a Lei nº 10.639/03 seja necessária, ela, isoladamente, não basta. A verdade é que qualquer tentativa de torná-la prática, viva no ambiente escolar esbarra em uma série de exigências que ultrapassam o texto legal. Torna-se necessário antes de tudo, pensar a formação de quem será responsável por ensinar nessa "nova" perspectiva. Isso requer políticas públicas sérias e permanentes, não somente circunscritas a cursos esporádicos, geralmente realizados às vésperas da Semana da Consciência Negra (novembro). Não se pode também ignorar o papel dos materiais didáticos no processo pois, sem eles, como a diversidade adentraria à sala de aula? Como relata Circe Bittencourt, "não sei se todos os alunos leem o livro didático, mas o professor, em princípio, é quem utiliza dele para suas aulas, isso é uma prática constante." (BITTENCOURT, 2023, p. 12). Assim, se o negro se encontra ausente no livro didático, é quase certo que não chegará também ao estudante. Outro desafio, talvez o maior deles, relaciona-se com o repensar a prática pedagógica em si, abrindo espaço para outras vozes, outras histórias e outras experiências. Somente com esse conjunto – formação, conteúdo e prática – em movimento torna-se possível

imaginar a escola enquanto espaço realmente plural, onde as culturas e memórias africanas e afro-brasileiras não sejam um "anexo", mas parte constitutiva da história da nação brasileira.

Logo, não se pode ignorar que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que inicialmente objetivava a distribuição de livros às escolas públicas de todo país, seria aperfeiçoado e acabaria por assumir um papel mais importante no processo de implementação das diretrizes da Lei nº 10.639/03 nas escolas. A partir de 2008 os critérios utilizados na seleção das obras a serem adotadas nas redes públicas de ensino, através do PNLD, passaram a incluir a obrigatoriedade de abordar, de modo mais claro, as histórias e culturas africana e afro-brasileira.

Apesar disso, a trajetória da introdução do disposto na Lei nº 10.639/03 nas obras didáticas não foi um processo simples, tampouco tranquilo. Inicialmente, as editoras tratavam o assunto como mera exigência técnica à aprovação das coleções no processo de seleção. Porém, pouco a pouco alguns livros didáticos começaram a promover mudanças. Poucas – às vezes um tópico a mais, um parágrafo a mais, uma imagem menos estereotipada, uma menção à resistência –, mas já se constituíam transformações. Isso já era alguma coisa diante do longo apagamento a que esteve sujeita a história e a cultura afro-brasileira.

Claro, que nem sempre essa inserção ocorre de forma mais crítica e com o aprofundamento que se espera. Com efeito, o fato de haver um dispositivo que obriga as editoras a olharem para esse conteúdo já produz efeitos. O PNLD, então, mesmo com suas limitações, oferece as diretrizes mínimas para a inclusão da diversidade nas obras que chegarão às escolas públicas, conforme alertam Santos, Pinto e Chirinéa:

> [...] o que se evidencia, portanto, é que a mera proposição da lei não garante o cumprimento da inserção dos conteúdos previstos nos currículos e trabalhos escolares, no entanto, este pode e tem sido um instrumento importante por meio do qual a sociedade civil tem se organizado e reivindicado o cumprimento dos termos estipulados naquele dispositivo legal. (SANTOS, PINTO e CHIRINÉA, 2018, p. 962)

Do mesmo modo não se pode negar que com o PNLD ocorreram avanços perceptíveis, todavia, um ponto gera incômodo: entre a inclusão formal de conteúdos afro-brasileiros e africanos e uma abordagem crítica ainda persiste um hiato. Na prática, diversos livros didáticos ainda dão a perceber que querem simplesmente cumprir as "exigências legais", com a pressa de quem assinala um item em um check list. Trazem a escravidão em um ou dois parágrafos, colocam um retrato de Zumbi ou Dandara e ponto final, deixando assim, a impressão de que algo falta – é porque falta mesmo.

Ana Célia da Silva (2005) contribui para a discussão quando relata que: “a invisibilidade e a reduzida representação do negro no livro didático constroem a ilusão da não existência e da condição de minoria do segmento negro, mesmo nas regiões onde ele se constitui maioria” (SILVA, 2005, p. 30). Não é só a ausência da informação que representa o problema, mas a forma como se olha ou deixa de olhar para essa história.

Em termos concretos, o que se espera, o que se deseja dos livros didáticos não é algo inalcançável. É que deixem de ser um inventário de datas e personagens e se tornem ferramentas de leitura do mundo, uma leitura que gere incômodo, que questione, que articule passado-presente-futuro. Sem isso, a presença de conteúdos afro-brasileiros nas obras didáticas não passará de um gesto de fachada, um artifício para a aprovação no PNLD.

Dessa forma, uma das críticas centrais é que os livros didáticos continuam reproduzindo a visão eurocêntrica da história. Xavier Filho destaca que,

> Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento bastante difundido, por isso facilita a ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do(a) negro(a) na sociedade brasileira. (FILHO, 2023, p. 256)

Essa crítica torna-se pertinente, já que, em muitos casos, o continente africano é retratado somente como berço da escravidão, ignorando suas civilizações milenares e suas contribuições à ciência, à filosofia e à cultura.

É pertinente destacar que, embora o PNLD de certa maneira represente um marco na tentativa de inclusão da pluralidade nos conteúdos curriculares, é necessário que se reconheça que o caminhar é lento quando o assunto é o enfrentamento das ausências históricas que marcam a educação brasileira. A inserção de temáticas africanas e afro-brasileiras, em muitos casos tem se restringido ao plano formal, um cumprimento burocrático das exigências legais, assim sendo, pouco ou nada transforma.

A centralidade do problema, por conseguinte, não se encontra na ausência total dos temas, contudo, na maneira como são inseridos. Se a lógica narrativa dominante continua privilegiando os referenciais coloniais, aqueles mesmos que durante séculos anularam as vozes negras na história, qualquer tentativa de representar essas vozes corre o risco de se tornar periferia ou um simples ornamento. Nessas condições, a presença do(a) negro(a) não se dá em papel de protagonismo, permanece sendo contada sob uma perspectiva branca, europeia, ocidentalizada e linear.

OS LIMITES DAS POLÍTICAS CURRICULARES E A INSUFICIÊNCIA DA TRANSVERSALIDADE: PNLD, BNCC E FORMAÇÃO DOCENTE

A incorporação dos ditames da Lei nº 10.639/03 exige mais que boa vontade, mais que menções pontuais a figuras como Zumbi, Dandara ou Luís Gama. Não é suficiente citá-los como heróis isolados, deslocados de seus contextos, ou ainda, reduzidos a personagens folclóricos. Em um movimento de revisão – como proposto pela legislação – o que se espera é uma alteração profunda, que alcance a escolha dos temas e, também, a maneira como se os apresenta, os referenciais que os embasam, os questionamentos qué provocam e os silêncios que ainda persistem.

Logo, um dos grandes riscos, é confundir representação com transformação, incluir, pois, não consiste, necessariamente, em transformar. As instituições escolares podem repetir os mesmos velhos silêncios sob uma nova roupagem. Isso ocorre quando os materiais didáticos mesmo "atualizados" permanecem reproduzindo estruturas narrativas que privilegiam uma história oficial, linear e eurocentrada.

Vale acrescentar que o advento da Lei nº 10.639/03 e a implementação do processo de avaliação das obras do PNLD, inegavelmente, trouxeram avanços consideráveis para a presença das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras nos livros didáticos. Atualmente, é possível encontrar mais menções, mais personagens, mais tópicos, mais capítulos destinados ao tema. No entanto, a sensação que ainda persiste é a de que essa presença se relaciona com o cumprimento do protocolo para a aprovação das obras no processo de avaliação do PNLD. A simples inclusão quando não vem acompanhada de revisão do próprio alicerce narrativo, impõe o risco de reforçar aquilo que se pretende combater, a marginalização das histórias e culturas africana e afro-brasileira.

Assim, se o olhar que orienta a produção dos conteúdos permanece centrado em paradigmas coloniais, a presença negra permanecerá sendo lateral. Não há ruptura real quando se conserva a estrutura que a invisibilizou. É como se o negro entrasse no cenário, mas com o roteiro já escrito – e, de forma recorrente, escrito por mãos que não conhecem sua história de dentro. A Lei nº 10.639/03, nesse sentido, deveria ter sido um ponto de virada. Contudo, não há reviravolta possível sem revisão. E essa revisão, necessita de ser constante, criteriosa e que cause desconforto, mexendo tanto na seleção dos temas quanto nas perspectivas através das quais esses temas são apresentados.

Ademais, as mudanças observadas – sem dúvidas, necessárias – ainda se encontram longe de serem suficientes. Um livro pode ser bem escrito, bem diagramado, visualmente interessante e politicamente correto. Porém, se chegar à sala de aula e encontrar um profissional inseguro, despreparado ou simplesmente esgotado pelas exigências do sistema, todo esse conteúdo pode ser esvaziado. De que adianta um capítulo inteiro sobre a resistência quilombola se o docente não consegue se apropriar da temática com densidade e criticidade? Se falta ao professor o lastro teórico, a formação continuada e o respaldo institucional para dialogar com a comunidade escolar, qualquer que seja o material didático, vira mera peça decorativa.

Soma-se a isso, o fato de se esperar que o livro didático corrija as ausências históricas seculares, contudo, sem que o professor esteja adequadamente preparado para mediar essas transformações, os silenciamentos, as ocultações, os estereótipos, permanecerão. Então, a formação docente precisa acompanhar, caminhar junto, ser elemento, também, provocador da mudança. E isso deve ocorrer não simplesmente no campo do conhecimento, mas no plano ético, político e pedagógico. Lidar com a temática racial no Brasil não é mera questão de conteúdo, é uma escolha de enfrentamento.

Vale ainda acrescentar que, diante de tantos desencontros naquilo que se refere ao tratamento dado às relações étnico-raciais, um documento despontava com a proposta ambiciosa de estabelecer um eixo, uma bússola para a educação brasileira, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ali estava previsto a unificação de parâmetros educacionais sem, contudo, sufocar a diversidade regional. No papel, a aparência é de um documento, realmente, interessante. Todavia, quando se observa a forma como a BNCC dialoga com a Lei nº 10.639/03, o discurso da inclusão começa a mostrar suas rachaduras. Há na BNCC menções à diversidade, mas falta densidade, falta compromisso com a pauta dos movimentos sociais e falta comprometimento com a pauta racial. Conforme alertam Silva e Silva (2021):

> [...] é possível perceber que a BNCC está contemplando a educação para as relações étnico-raciais para atender as determinações jurídicas; porém, tanto o documento quanto as orientações para trabalhar as TCTs não apresentam em sua essência elementos que nos permitem observar a promoção ou possibilidades de uma educação anti-racista. (SILVA e SILVA, 2021, p. 567)

Um pouco mais adiante, ainda tratando sobre o assunto completam:

> Além disso o documento seguiu desde sua execução e implementação, os interesses hegemônicos. Nesse sentido, há um desfavorecimento das reivindicações/pautas elencadas pelo movimento negro para a educação, observando que a temática para as relações étnico-raciais no documento vem sendo invisibilizada. (SILVA e SILVA, 2021, p. 568)

Assim, a forma como a temática é abordada da BNCC, quase sempre de forma genérica, como se bastasse um gesto de reconhecimento para superar séculos de invisibilização, é sintoma de um currículo que ainda se esforça para manter o conforto do status quo. Em conformidade com Nilma Lino Gomes (2012),

> [...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação se esses não forem confundidos com 'novos conteúdos escolares a serem inseridos' ou como mais uma disciplina. (GOMES, 2012, p. 106)

E isso não é possível ser feito com "meia página" em um documento oficial, tampouco, com frases cuidadosamente redigidas, porém, destituídas de desdobramentos pedagógicos concretos.

Logo, o que se pode perceber, na prática, é uma transversalidade prometida, mas não realizada. A BNCC até sugere uma conexão com a ideia de que o tema étnico-racial deve atravessar os campos do saber, mas o faz de maneira vaga que oferece margem para que muitas escolas cumpram o protocolo, contudo, não transformam a prática. Quando muito, algumas escolas celebram o 20 de novembro com uma palestra, um cartaz, uma oficina de penteados afro, depois, a obscuridade, o encobrimento! Como destaca Elaine Cavalleiro, esse mutismo tem efeitos destrutivos: "O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças [...] sejam entendidas como desigualdades naturais". (CAVALLEIRO, 2005, p. 11)

Além disso, não é somente a superficialidade do texto da BNCC que preocupa. Acrescenta-se, aqui, também, o modo como as temáticas africana e afro-brasileira ficam, quase sempre, restritas à disciplina de história. É como se a referência à África fosse exclusividade dos historiadores. Literatura, artes, filosofia – todas essas áreas permanecem, grande parte das vezes, alheias à discussão. Fatores como esses enfraquecem quaisquer tentativas de educação antirracista que se pretenda integral.

Ademais, essa fragmentação do conhecimento apesar de não explícita na BNCC, manifesta-se na ausência sistemática de correlações interdisciplinares. A história da África e dos afrodescendentes, quando é tratada, limita-se a capítulos isolados, sem diálogo com produções artísticas, movimentos literários, ou ainda, com contribuições filosóficas provenientes do continente africano. Essa separação reduz a complexidade e a riqueza dessas heranças culturais, além de reafirmar uma percepção equivocada de que tais conteúdos pertencem a um campo de estudos periféricos ou opcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida evidencia que, embora a Lei nº 10.639/03 tenha inaugurado um marco jurídico e político incontornável, suas reverberações no campo dos materiais didáticos e das políticas curriculares ainda se mostram insuficientes. Persistem narrativas eurocentradas, representações superficiais e silenciamentos que atravessam tanto os livros didáticos quanto os documentos oficiais, como o PNLD e a BNCC.

Os avanços identificados são reais, porém descontínuos, limitados ou mesmo capturados por uma lógica burocrática que cumpre a norma sem transformar a matriz epistemológica que estrutura o currículo escolar. Além disso, a ausência de formação docente continuada e crítica constitui obstáculo fundamental para que qualquer mudança efetiva possa se concretizar na prática pedagógica cotidiana.

Assim, permanece o desafio de construir uma educação que, mais do que incluir conteúdos, reconfigure as bases narrativas do ensino de história, deslocando a centralidade eurocêntrica e reconhecendo as múltiplas contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do Brasil. A lei abriu o caminho; o percurso, todavia, ainda exige coragem política, rigor teórico e compromisso ético com uma escola verdadeiramente plural, crítica e antirracista.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael S. A. D. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: (ORG), Kabengele M. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Cap. 9, p. 173-184.

BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos e o Ensino de História: **Percursos** - Entrevista concedida a Reginaldo Paulo Giassi, Florianópolis, 15, março 2023. 21. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180315382023e0201/15508>. Acesso em: 16 junho 2025.

CAVALLEIRO, Elaine. Introdução. In: SECAD/MEC **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD, 2005. p. 11-18.

FILHO, José L. X. Que África é essa estudada nos livros didáticos de história da educação básica no Brasil? Um estudo de caso. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas-TO, 2023. 552-262.

GOMES, Nilma L. Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, 12, Janeiro/Abril 2012. 98-109. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf.>. Acesso em: 20 Abril 2025.

SANTOS, Elisabete F. D.; PINTO, Eliane A. T.; CHIRINÉA, Andréia M. A Lei nÀ 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 43, n. 3, jul./set. 2018. 949-967. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?lang=pt>. Acesso em: 16 junho 2025.

SILVA, Ana C. D. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Cap. 1, p. 21-37.
SILVA, Assis L. D.; SILVA, Clesivaldo D. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, 13, maio-ago. 2021. 553-570. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056/952>. Acesso em: 16 junho 2025.

ESCREVIVÊNCIA ACERCA DA HISTÓRIA DAS MULHERES MINORIZADAS NA SEGUNDA GRANDE GUERRA: TRAZENDO À TONA SUAS MEMÓRIAS

Gustavo Gabriel da Silva de Castro[1]

INTRODUÇÃO

Escrever é uma tarefa desafiadora. Desde a seleção das palavras, à abordagem daquilo que se pretende dizer, aos fatos selecionados através de leituras que por si só abrem distintas possibilidades, enfim, árdua é a tarefa de quem se lança a esse desafio.

Possibilitar que as experiências advindas do contexto escolar rompam as barreiras e cheguem à realidade acadêmica se revela como um pressuposto de superação. Superação de pesquisas que muitas vezes se findam em si mesmas, que inviabilizam sua concretização, que por distintas razões não chegam ao seu objetivo, tornando-as apenas como um meio utilizado para se finalizar uma formação, seja ela qual for.

O Mestrado – e neste momento o Doutorado – em Ensino de História, rompe com esses paradigmas. As pesquisas desenvolvidas trazem um diferencial significativo: partir da realidade escolar na qual o pesquisador está inserido. Isso se revela crucial, pois em certas ocasiões, os saberes produzidos no espaço escolar não são considerados ou evidenciados.

Esse atrativo se apresentou para o desenvolvimento da pesquisa como fundamental, pois, ela surge do chão da escola, em uma das aulas de História onde se discutia o contexto da Segunda Guerra Mundial, através do questionamento de uma estudante.

Considerar a contribuição dos estudantes em fase de escolarização da Educação Básica possibilita que suas vozes sejam ouvidas, abrindo esse leque de situações em que o pesquisador atentamente pode utilizar esses pressupostos para transformar a realidade de uma abordagem histórica – como neste caso especificamente – enriquecendo o processo.

[1] Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Secretaria de Estado de Educação - SEDUC- MT, GDR, guastro18@gmail.com. Professor da Educação Básica.

O questionamento da estudante sobre o fato de as mulheres não serem abordadas no conteúdo deste conflito, elucida a pertinência do estudo e pesquisa sobre esse fato. Entender quais motivos levaram a estas ausências, pode mostrar um caminho rico e transformador daquilo que se almeja: construir nos estudantes um processo reflexivo e crítico acerca dos acontecimentos históricos e, através dessas reflexões, que entendam os impactos na sociedade de abordagens supressoras de sujeitos e agentes históricos – como no caso das mulheres que pertenciam aos grupos segregados pelo regime nazista na Segunda Grande Guerra.

ESCREVIVÊNCIA: MEMÓRIAS, INCLUSÃO E POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO

A Escrevivência[2] embora seja um termo utilizado para compreender a realidade as mulheres negras que em uma realidade opressora como a manifesta na colonização e retirada forçada de seus ancestrais do continente africano, para que fossem escravizados no continente americano, desperta profundamente uma reflexão que vai além do sentido literal do termo, como a própria Conceição Evaristo, criadora do termo expõe:

> "Pensar a Escrevivência como um fenômeno diaspórico e universal, primeiramente me incita a voltar a uma imagem que está no núcleo do termo. Na essência do termo, não como grafia ou como som, mas, como sentido gerador, como uma cadeia de sentidos na qual o termo se fundamenta e inicia a sua dinâmica. A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. [...] Por isso, afirmo: 'a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos'" (EVARISTO, 2020, p. 29-30).

A escritora reflete sobre a realidade cruel enfrentada sobretudo pelas mulheres escravizadas, sofrendo com as mais distintas formas de violência, opressão, e perda de liberdade. Essa situação desumana que destruía a dignidade da população escravizada carece de olhares reflexivos no presente, para que o preconceito, a exclusão social possam ser combatidos.

As realidades apesar de distintas, uma vez que não há como dimensionar o horror da escravidão durante o processo colonizatório no continente americano, apresentam similaridades

[2] Escrevivência é um neologismo, ou seja, o emprego de uma palavra ou expressão nova empregado na língua, criado pela escritora brasileira Conceição Evaristo, que combina "escrever" e "vivência, referindo-se a um tipo de escrita que emerge das experiências vividas, especialmente por mulheres negras em uma sociedade marcada pelo racismo e eurocentrismo. Mais do que um relato pessoal, traz para a discussão a dimensão coletiva da vivência, transformando a realidade em um texto que afirma a identidade e promove reflexão e mudança.

ao se referir a situação das mulheres pertencentes aos grupos segregados e que passavam por um processo de extermínio do outro lado do mundo, em solo europeu opressor: aquelas que padeceram na Segunda Guerra Mundial.

Temporalidades diferentes, situações de perseguição, ausência de liberdade, horror das violências parecidas. O intuito aqui não é jamais tentar comparar uma situação à outra, de modo a privilegiar algumas mulheres sobre outras. De forma alguma. Despertar a reflexão sobre como as mulheres que ao longo da história lhes foi negada a liberdade e a própria existência enquanto ser humano é a discussão central da pesquisa.

O termo profundo criado por Conceição Evaristo traz discussões e vozes silenciadas à luz dos dias atuais, onde, infelizmente, as situações de preconceito, discriminação, perseguição de grupos minorizados ainda existem, ceifando vidas inocentes, muitas vezes, pautadas as concepções racistas vivenciadas em nossa sociedade.

A impunidade ainda vigora muitas vezes, onde a justiça garantida pela lei não é posta em prática.

Retornando ao passado, a própria lei era utilizada para oprimir sobretudo as mulheres dos grupos perseguidos pelo nazismo, incluindo as negras conforme podemos observar no trecho a seguir:

> Assim como os judeus, os afro-alemães ou aqueles que tivessem ascendência africana também foram expostos às políticas segregacionistas do Terceiro Reich. Embora o governo não propusesse um plano conforme o estabelecido para os hebreus, essa população enfrentou as mesmas formas de tortura, perseguição e opressão. (CASTRO, 2023, p. 21)

Ainda sobre a perseguição a população negra na Alemanha nazista, esta teve “sua história apagada ou esquecida, sendo os fatos relacionados as vivências dessa população quase que inexistentes.” (CASTRO, 2023, p. 21).

Os dados a seguir elucidam o que anteriormente fora citado: “Das 75 mil pedras comemorativas dedicadas às vítimas dos nazistas, apenas quatro são em memória de negros. Indícios de uma perseguição que foi, em grande parte, apagada.” (MWILIMA, 2021, p. 01)

Esse apagamento da história reflete o caráter exterminador do regime onde, ao apagar da história os fatos sobre determinado grupo, silencia suas memórias, relegando-as ao esquecimento.

Indícios de uma mulher afrodescendente chamada Martha Ndumbe, morta no campo de concentração de Ravensbrück, são mencionados pelo autor, que diz:

> “Quando Matha era jovem, a situação social e econômica da maioria dos negros na Alemanha era precária devido à discriminação, tornando impossível para ela encontrar um emprego decente. Ela se voltou então para a prostituição e pequenos crimes para sobreviver”, relata Robbie Aitken. Os nazistas, por fim, a prenderam por ser considerada uma “criminosa profissional assicial”. Em 9 de junho de 1944, Martha foi enviada ao campo de concentração de Ravensbrück, onde morreu em 5 de ferreiro de 1945 (MWILIMA, 2021, p.2)

A análise da narrativa evidencia a intolerância, o julgamento e a inferiorização social impostos as pessoas negras na Alemanha nazista. O contexto histórico demonstra que a sociedade daquele período discrimina indivíduos de origem africana unicamente por não pertencerem a chamada sociedade ariana, considerada modelo ideal para a nação alemã.

Casos como o de Matha Ndumbe, bem como o de tantas outras afro-alemãs, foram silenciados pelo tempo e permanecem, em grande parte, esquecidos pela história. A ausência de oportunidades obrigava muitas mulheres negras a recorrerem a prostituição como forma de garantir sua subsistência, sendo por esse motivo, classificadas como a sociais. Nesse sentido, tais mulheres se tornaram vítimas de uma sociedade estruturalmente racista que lhes negava não apenas a dignidade, mas, em muitos casos, a própria vida.

Refletir sobre esses acontecimentos é essencial para compreender as consequências de práticas discriminatórias e violentas. O reconhecimento de tais memórias, portanto, deve servir de alerta para que tais injustiças não sejam retomadas em nenhuma circunstância, reafirmando a necessidade do respeito à dignidade humana em qualquer tempo e espaço.

Nas distintas realidades observamos a segregação, exploração e violências contra a população negra e outros grupos perseguidos na Segunda Guerra Mundial.

Utilizar as premissas do termo desenvolvido por Conceição Evaristo, traz a nós uma possibilidade de compreensão - tentativa no sentido de refletir sobre os horrores vivenciados em situações históricas distintas do passado marcadas pela violência contra grupos segregados, como os negros, ciganos, homossexuais, deficientes físicos, entre outros – que, apesar de não ser nosso lugar de fala, contribuem para que possamos inferir nessas lutas para uma sociedade mais justa possível no contexto do presente e, a escrita torna-se ferramenta fundamental para que as memórias das mulheres sejam incluídas na narrativa.

A EXPERIÊNCIA DE PESQUISAR E ESCREVER SOBRE AS MULHERES MINORIZADAS

Escrever, em seu sentido mais literal possível, revela-se como um registro de ideias, pensamentos, sentimentos, organizados em um sistema de linguagem. Escrever envolve ainda, para além do simples fato de registrar palavras, é comunicar e através dele, levar compreensão sobre a mensagem que se pretende transmitir. É, ainda, a própria construção de conhecimento, pois reflete, organiza a argumentação, infere socialmente e possibilita um novo entendimento para aquele que se submete à prática da leitura da escrita.

Certeau (1982 p. 17) quase que poeticamente descreve escrita da história:

> Este procedimento paradoxal simboliza e se efetua num gesto que tem ao mesmo tempo valor de mito e de rito, a escrita. Efetivamente, a escrita substitui as representações tradicionais que autorizava o presente por um trabalho representativo que articula num mesmo espaço a ausência e a produção. Na sua forma mais elementar, escrever é construir uma frase percorrendo um lugar supostamente em branco, a página.

Mencionando a escrita da história, muitos são os caminhos percorridos ao longo do tempo. Debates acerca de correntes historiográficas que ora defendem a narrativa ou a abandonam, empobrecendo-a, buscando formas alternativas de se narrar os acontecimentos mais adequadas aquilo que se pretende discutir, como a micronarrativa, nas histórias que se movimentam entre o público e o privado, enfim, distintas possibilidades se manifestam. (BURKE, 1992, p. 347)

Mas, não vamos nos ater a perspectivas teóricas. Citá-las nos permite refletir sobre a importância da escrita da história ao longo da segunda metade do século XX, período em que os autores citados anteriormente dispuseram em seus escritos, tais abordagens.

Nos atentemos aqui para o fato de escrever sobre aquilo que é, em muitos casos, silenciado. O fato da escrita como forma de trazer conhecimentos, memórias e vivências que quase sempre não são discutidas.

A escrita está associada, ao que tange à História, como uma possibilidade de romper com as barreiras impostas. Escrever sobre as memórias das mulheres inferiorizadas durante a Segunda Guerra Mundial, é um despertar de emoções para além da imaginação, pois não podemos mensurar, em poucas palavras, o sofrimento que enfrentaram na tentativa de sobreviver juntamente com seus entes queridos.

Acessar as memórias delas na literatura foi um processo doloroso. A imagem de todo esse sofrimento infligido, disposto nos depoimentos lidos, a sensação de aperto ao se deparar

com cada uma das inúmeras situações horrendas presentes nesses relatos, despertou inúmeras vezes uma angústia constante.

Mas desistir nunca foi o objetivo. A possibilidade de trazer ao conhecimento dos estudantes, colegas professores e sociedade uma singela parte da história de vida dessas sujeitas silenciadas sempre impulsionou em seguir adiante.

Essa busca pelas vivências daquelas perseguidas durante a Segunda Grande Guerra também se verifica como um ato de resistência, onde a escrita da dissertação e sobretudo do paradidático traz a luz aquilo que em muitos casos não é dito, mencionado e tampouco discutido em sala de aula: as mulheres perseguidas, quem eram, como sobreviveram ou perderam suas vidas, seus anseios, desejos, sonhos... Uma infinidade de possibilidades que lhes foi negada pela opressão do regime nazista.

Quando se menciona a Segunda Grande Guerra, um dos clássicos da literatura onde podemos identificar o cotidiano daqueles perseguidos pelo governo alemão naquele momento histórico é o Diário de Anne Frank.

Castro (2023, p. 55) ressalta a pertinência da discussão em torno das memórias sobreviventes, isto é, aquelas que mesmo com a ação do tempo permaneceram nos registros da história, descrevendo a angústia, falta de insumos básicos para alimentação, sofrimento enfrentado pelas mulheres e seus familiares perseguidos durante o conflito.

Nesse contexto, sua a família de Anne Frank, perseguida e obrigada a se refugiar em um esconderijo para preservar a vida. Em meio a este cenário caótico, como um alento, Anne inicia a escrita de seu diário, relatando o dia a dia do confinamento.

Em suas palavras, podemos perceber o apego que ela tinha por Kitty – o diário onde ela registrou seu cotidiano –, considerando-o como um amigo fiel e confidente.

> A fim de destacar na minha imaginação a figura da amiga por quem esperei tanto tempo, não vou anotar aqui uma série de fatos corriqueiros, como faz a maioria. Quero que este diário seja minha amiga e vou chamar esta amiga de Kitty. Mas se eu começasse a escrever a Kitty, assim sem mais nem menos, ninguém entenderia nada. Por isso, mesmo contra minha vontade, vou começar fazendo um breve resumo do que foi minha vida até agora. (FRANK, 2020, p.08)

Os relatos dispostos na página de seu diário revelam Anne como uma garota comum, cheia de sonhos, planos, como a vontade de se tornar escritora e os demais anseios e receios da adolescência à sua época.

Esses planos infelizmente terminaram, quando o local onde a família e mais alguns agregados foi invadido e eles capturados e encaminhados a campos de concentração – locais de

extermínio onde os grupos minorizados como judeus, ciganos, deficientes físicos, negros, homossexuais entre outros eram confinados.

Anne e sua irmã Margot foram levadas num primeiro momento ao campo de concentração de Auschwitz e depois encaminhadas a Bergen-Belsen. Lá, elas contraíram tifo, doença infecciosa comum nos campos de concentração, propagada através de piolhos e que se espalhava rapidamente por conta das péssimas condições de higiene. Ambas acabaram falecendo. (CASTRO, 2023, p. 66-67)

A data da morte de Anne é incerta, mas provavelmente seu falecimento tenha ocorrido entre os meses de fevereiro ou março de 1945, pouco tempo antes da libertação do campo onde estava confinada. Sua irmã também não resistiu.

Da família Frank apenas o pai, Otto, sobreviveu. Ele foi o responsável por publicar os relatos do diário de Anne, fazendo com que essas memórias chegassem aos nossos dias.

A experiência de escrita por quem viveu o cotidiano aterrorizante da Segunda Guerra Mundial possibilita um vislumbre para nós no presente, que ousamos dissertar sobre as vivências daquelas que tanto sofreram.

Incluir esses relatos nos desafia a olhar para esse passado com empatia, consciência e reflexão, despertando em cada um de nós, no chão da sala de aula ou em qualquer outro espaço, a realidade de um sentimento que grita por justiça em favor dessas vidas. E uma das formas de honrá-las é jamais esquecer o que passaram, mantendo suas memórias vivas em nossa sociedade.

O PARADIDÁTICO EM SI: COMO ROMPER COM O EUROCENTRISMO?

A construção de uma obra paradidática para a sala de aula é uma experiência ao mesmo tempo impactante quando emociona ao ter acesso aos escritos que trazem as memórias dessas mulheres, em muitos casos inundadas pela tragédia. As leituras dos escritos trouxeram algo além daquilo que esperamos: a transformação da perspectiva.

Apesar de ser um recorte temporal em parte distante da nossa realidade, reflete sobre as ausências das mulheres e quando se fala nessa temática, a seu modo, as ausências estão presentes em cada canto do mundo, em graus distintos e variados. Ler essas memórias, observar imagens, ouvir e assistir a depoimentos daquelas que tiveram a bravura e coragem de romper o silêncio, causa-nos impacto pela força apresentada por elas.

Podemos dizer que em vários momentos os relatos acessados através de bibliografias nos causaram dor e empatia. Leituras em algumas situações foram interrompidas para que houvesse um "respirar", pois a opressão vivenciada por elas era tamanha. Sentimentos diversos foram surgindo: revolta no sentido de como um ser humano pode infligir algo tão horrendo a outro, ao mesmo tempo a sensação de empatia pois a cada leitura, era um tijolo a ser colocado no paradidático, construindo uma jornada de protagonismo a memória dessas mulheres.

O fato de querer honrar essas memórias, levando-as para a nossa realidade é uma forma singela de evidenciar as lutas das mulheres minorizadas e perseguidas, possibilitando aos estudantes em sala de aula, o acesso a conhecimentos quase nunca lembrados. Mulheres ontem, hoje e sempre merecem seu lugar de discussão, seja em qualquer espaço, situação e contexto, pois a voz dessas memórias ecoa no passado e reverbera no presente, para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DISCUSSÕES ABERTAS PARA FUTURAS REFLEXÕES

O processo de escrita sobre as memórias das mulheres minorizadas durante a Segunda Guerra Mundial se revelou um ato de inclusão e, de certa forma, resistência relativa aos padrões eurocêntricos estabelecidos ainda hoje nas obras didáticas observadas.

Utilizar os pressupostos do cotidiano escolar inspira-nos a ir além na escrita, pois ela foi gerada através da inquietação de uma estudante sobre a ausência feminina do conteúdo do conflito, expondo a omissão de narrativas plurais nos didáticos.

A elaboração de um paradidático - como proposta inclusiva - buscou romper com essa tradicionalidade. O ato de escrever e pesquisar as vivências das mulheres perseguidas, foi um exercício profundo de contato com memórias de dor, luta e sobrevivência. Apesar de doloroso o processo, a satisfação de ter o contato com as histórias dessas sujeitas silenciadas impulsionou o objetivo de honrar suas memórias.

A escrevivência como termo desenvolvido por Conceição Evaristo reflete-nos sobre a situação do passado das lutas negras, suas resistências, emergindo de uma escrita vivida, nos inspira em escrever sobre as vivências das mulheres minorizadas na Segunda Guerra Mundial, para que suas memórias não sejam lançadas ao esquecimento e desperte a reflexão de quem acessá-las na atualidade.

A observância de casos como o de Matha Ndumbe, afro-alemã morta no campo de concentração de Ravensbrück, e a de Anne Frank, cujos relatos trouxeram à luz o cotidiano aterrorizante da guerra, evidencia como a lei era usada para oprimir, perseguir e exterminar grupos inferiorizados pelo regime nazista.

Os afro-alemães assim como outros grupos perseguidos (ciganos, homossexuais, pessoas com deficiência, judeus, entre outros) foram expostos a políticas segregacionistas e enfrentaram formas similares de tortura e opressão.

O resultado dessa perseguição é o apagamento de suas histórias. Das 75 mil pedras comemorativas dedicadas às vítimas dos nazistas, apenas quatro são de pessoas negras.

Portanto, o reconhecimento e a abordagem dessas memórias são fundamentais para construir um processo reflexivo e crítico nos estudantes. Incluí-las nos desafia a olhar o passado com empatia, reafirmando a necessidade de respeito à dignidade humana em qualquer tempo e espaço. Manter a vivacidade dessas memórias é um ato de prestigiar a luta dessas mulheres, despertando uma reflexão que perpasse os muros escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter. **A Escrita da história:** novas perspectivas / Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica)

CASTRO. Gustavo Gabriel da Silva de. **Mulheres em tempos de guerra:** memórias de sobreviventes do holocausto judeu [recurso eletrônico] / Gustavo Gabriel da Silva de Castro – Dados eletrônicos (1 arquivo: 144f., pdf) – 2023.

CERTAU, Michel de. **A Escrita da história**/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes ;*revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. Disponível em: https://www.agr-tc.pt/bibliotecadigital/aetc/download/1018/O%20Diario%20de%20Anne%20Frank%20-%20Anne%20Frank.pdf. [Acesso em 03 out. 2025].

MWILIMA, Harrison. **Negros, as vítimas esquecidas da era nazista**. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/negros-as-v%C3%ADtimas-esquecidas-da-era-nazista/a-59115536 [Acesso em: 27 set. 2025].

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: DISCURSO SOLUCIONISTA E PLATAFORMIZAÇÃO NA SEDUC/MT

Carlos Rodrigo Soares[1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parcialmente os resultados dos estudos realizados no mestrado em Ensino de História na Universidade Federal de Mato Grosso, concluído em 2024, onde buscamos entender as relações entre o Ensino de História e as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC).

Teoricamente procuramos reagregar o social partindo dos atores envolvidos (professoras e professores) na construção do seu próprio social. Na tentativa de um distanciamento de uma narrativa pré-estabelecida, como nas ideias contidas em teorias estruturalistas e construcionistas, onde a explicação do "tecido" social surge pronta e os atores se ajustam na narrativa. A teoria *actor network* (Ator-Rede), de Bruno Latour, levanta essa discussão epistemológica importante ao se considerar as tecnologias digitais na escola atualmente e de construir esse social a partir dos atores envolvidos (Latour, 2012, p.193).

Semelhantemente a discussão da teoria Ator-Rede, Kleinberg levanta uma discussão epistemológica dentro da disciplina de História, com outra temática e outra abordagem, mas vendo no digital uma forma de cisão ou abertura do *modus operandi* da pesquisa histórica, seja na metodologia ou na teoria da escrita da história hegemonicamente estabelecida. Entendendo o papel do digital na construção de narrativas sobre o passado, questionando o fantasma do "realismo ontológico" e dos "limites analógicos" (Kleinberg, 2021, p.37) que devemos reconhecer como resistentes a dinâmica deste emergente universo digital.

[1] Mestre em Ensino de História. Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação Básica de Mato Grosso. E-mail: carlosunix@hotmail.com.

A referência teórica para esse trabalho vai caminhar na discussão epistemológica que Ethan Kleinberg levanta sobre a abertura da ciência histórica pelo digital através de uma maior cisão com o realismo ontológico, que por sua vez reconhece a legitimação na produção do conhecimento histórico dentro de um limite analógico. O digital corrobora com a derrubada dessa barreira epistemológica estabelecida pelo limite analógico na produção historiográfica. Neste sentido, procuramos compreender o papel de uma História Digital no contexto contemporâneo e os discursos entorno de sua implementação na produção do conhecimento histórico.

A partir destas discussões epistemológicas do digital na construção do social buscamos as políticas públicas no estado de Mato Grosso para compreender as relações entre os discursos solucionistas tecnológicos e a racionalidade neoliberal. Na sequência, através de uma pesquisa empírica, apliquei metodologicamente um questionário digital com os profissionais de História atuantes em 2023 nas escolas estaduais do polo da Diretoria Regional de Educação de Barra do Garças (DRE/BG), no Mato Grosso. Essa foi uma etapa importante considerando os professores como atores fundamentais na construção das relações estabelecidas atualmente na escola, entre políticas públicas, tecnologias digitais e o ensino de história.

CAMINHOS INICIAIS DE UMA HISTÓRIA DIGITAL NO BRASIL

Pensar atualmente em uma História Digital e seus problemas epistemológicos para o ensino de História somente é possível porque vários pesquisadores se debruçaram sobre o tema, como Carlos Augusto Lima Ferreira em 1997, falando sobre a *A importância das novas tecnologias no Ensino de História*. Ferreira tratava justamente do assunto como um novo domínio dentro dos estudos históricos, assim como foi feito no primeiro *Domínios da História* organizado por Ciro Flamarion Cardoso, onde Luciano Figueiredo publicou uns dos primeiros trabalhos sobre o tema, intitulado *História e Informática* (Figueiredo, 1997).

Destas pioneiras obras no Brasil na década de 1990, e considerando o percurso de cerca de três décadas desde então, importa reconhecer como as discussões ampliaram-se sobremaneira nesta área. O que chamamos aqui de História Digital, que é um termo utilizado por vários autores nestas últimas décadas, pode representar também outros termos como História da Informática, História e Tecnologias, entre outros. Alguns autores abordaram a temática como um campo, linha de pesquisa, área e metodologia a partir de diferentes perspectivas.

Anita Lucchesi levantou contribuições para o início e construção de uma História Digital no Brasil (Lucchesi, 2014). Mateus Pereira levanta provocações epistemológicas sobre o digital e a ciência histórica (Pereira, 2022), enquanto A obra *Caminhos da história digital no Brasil*, organizada por Ian Kisil Marino, Thiago Lima Nicodemo e Alesson Ramon Rota, trouxe análises importantes para o contexto e percursos do digital no Brasil.

Parte significativa da produção sobre tecnologias digitais e ensino de História está sendo realizada dentro programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Contudo, a História Digital não é o campo hegemônico e muito menos exclusivo dos estudos do ProfHistória, mesmo assim, o espaço aberto para as pesquisas no campo da História Digital provocam impacto nas discussões para o ensino de História atualmente. Diante dos estudos que se desenvolveram nas últimas três décadas, o campo da História Digital tem se desdobrado em diferentes perspectivas demonstrando que existe uma grande possibilidade de diversos aprofundamentos, entre eles:

> [...] os desafios da inclusão digital; a história pública, as narrativas que circulam na internet e a formação histórica; a cultura digital e as mudanças nos materiais didáticos de História; a aprendizagem histórica por meio de ferramentas e linguagens digitais; a produção de objetos de aprendizagem digitais e a memória histórica. (Costa; Franco, 2021, p. 327)

As tecnologias digitais estão relacionadas à automação, plataformização, autonomia e atualização como dimensões ou realidades construídas a partir delas. As tecnologias voltadas para a integração entre informação e comunicação formaram essa dinâmica que se desenvolveu numa "convergência entre tecnologias de informação e de comunicação" (Bertoldo; Salto; Mill, 2018, p. 619) que levantou questionamentos sobre paradigmas existenciais, que no plano dos dados, na "imaterialidade da informação", nas estruturas microbiológicas e não biológicas que informam e comunicam:

> Essas novas práticas socioculturais, também conhecidas como cibercultura, referem-se às mais novas possibilidades de comunicação e interação, seja dos sujeitos entre si, seja dos sujeitos diretamente com a informação e os aparatos, e, também, dos aparatos entre si, todos interconectados por meio de redes digitais avançadas de comunicação (redes sociais, ambientes e comunidades virtuais). (Bertoldo; Salto; Mill, 2018, p. 622-623).

Novas práticas socioculturais e um novo ambiente se construindo, chamado de cibercultura (Levy, 1999). "E é nesse campo naturalizado e assim inquestionável de explicação que a História Digital emergiu, nos oferecendo uma incrível variedade de ferramentas para adquirir e processar dados." (Kleinberg, 2021, p. 29). Esse mundo virtual de interconexões entre

pessoas e máquinas, entre o espaço físico e o digital, levam a concepção de que "inevitavelmente, as humanidades tornaram-se digitais." (Marino *et* al, 2022, p. 6).

Diante destas concepções, problemas e perspectivas, como buscamos os impactos atuais das tecnologias digitais no ensino de História, nas políticas públicas voltadas para a educação e principalmente, para a realidade do professor em sala de aula. As próximas duas partes desse artigo abordaram essas dimensões para avançarmos na discussão sobre as tecnologias digitais no ensino de História.

DISCURSO SOLUCIONISTA E A PLATAFORMIZAÇÃO NA SEDUC/MT

A História Digital, compreendida nos limites e perspectivas que apontamos anteriormente, foi abordada por dois instrumentos de análise: o solucionismo tecnológico e o processo de plataformização. Morozov apresenta o conceito de solucionismo tecnológico como um processo de disrupção no mundo contemporâneo, de modo que ao tratar do neoliberalismo e o solucionismo tecnológico, evidencia que se "um prega a escassez e a austeridade, o outro celebra a abundância e a inovação. Embora pareçam diferentes, um não existe sem o outro." (Morozov, 2018, p.43).

> Tais rupturas tecnológicas têm origem em todos os campos, menos na tecnologia. Elas são viabilizadas pelas crises políticas e econômicas que se abatem sobre nós, ao mesmo tempo que suas consequências afetam profundamente a forma como vivemos e nos relacionamos. É muito difícil preservar valores como solidariedade num ambiente tecnológico que prospera com base na personalização e em experiências únicas e individuais. (Morozov, 2018, p.47).

Dentro desse cenário, o neoliberalismo pode ser considerado uma "disrupção" social e cultural modificando abruptamente a racionalidade da sociedade, criando uma razão neoliberal de existência e um tipo específico de sujeito, submetido a uma lógica empresarial na esfera pública. Enquanto isso, o solucionismo tecnológico seria uma outra esfera dessa dinâmica disruptiva, dando suporte para políticas de controle, vigilância e punição, alimentando assim uma economia de dados que retroalimenta o estado-empresa e o torna parte capital ativo para o mercado financeiro.

Kosteczka chama a atenção para a necessidade de uma visão crítica que busque "[...] o entendimento das formas econômicas das plataformas digitais, estruturadas primordialmente pelas companhias de *Big Tech: Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft* (GAFAM)." Principalmente nas suas manifestações dentro do contexto educacional, com plataformas sendo

incorporadas nas universidades e escolas sem grandes questionamentos (Kosteczka, 2021, p. 642).

Nesse cenário, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) investiu em várias ações de plataformização na educação pública de Mato Grosso. Nesse processo, as ações de um Estado-empresa diversificam e se intensificam na gestão dos engenheiros, do governador Mauro Mendes e do secretário da pasta de educação, Alan Porto. Portarias de premiações e gratificações, contratações milionárias de empresas privadas para aquisição de materiais e plataformas, sistemas de padronização para alunos, servidores, escolas, portarias de regulação, punição ou sanções, todas licitamente empregadas seguindo a lógica neoliberal da construção de um estado eficiente para o mercado financeiro e o "crescimento da educação".

As políticas públicas de Mato Grosso têm recentemente feito parte de reformas que se desdobram em ações específicas e aparentemente desconexas, como o foco nos "resultados; responsabilização ou accountability; produção de mecanismos de monitoramento; introdução de indicadores de desempenho; avaliação em larga escala; e bonificação." (Garcia, 2019, p. 83).

O discurso que acompanha claramente todo esse processo de plataformização da educação tem encontrado muito espaço nesta racionalidade neoliberal. Entre as diferentes políticas públicas levantadas pelo estado de Mato Grosso, a portaria que estabelece o Kit Conectividade, a compra de *chromebooks* e *notebooks* para os alunos, e as práticas pedagógicas envolvendo as *lives*, todas estiveram direcionadas para uma nova dinâmica sendo estabelecida na educação pública, com forte envolvimento das tecnologias digitais, principalmente no após o contexto pandêmico. Um declarado Pacto pela Digitalização em vários sentidos tem sido estabelecido e cada vez mais proliferado nas escolas de Mato Grosso.

Entre as ações da Seduc-MT é possível perceber o fortalecimento da meritocracia, concorrência entre escolas, alunos, professores, DREs, etc., com sistemas de premiação, políticas de monitoramento, controle e vigilância, entre outras esferas de um sistema educacional público que vai se baseando numa política de resultados, empresarial, com um Estado-empresa que inverte a ordem pública para a dinâmica do mercado. Como essas políticas carregadas de um discurso solucionista tecnológico tem sido recebidas pelos professores e professoras de História, e quais as suas percepções em relação as tecnologias digitais e o ensino de História em sala de aula, buscamos a resposta para esta perguntas ao questionar professores atuantes no ensino de História.

ENSINO DE HISTÓRIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

Durante a pesquisa de mestrado realizamos um levantamento de dados através de um questionário aplicado com 22 professores de história da educação básica da DRE/BG. Na primeira etapa desta análise passamos a fazer a organização e preparação do questionário, bem como a leitura e exploração inicial do material. Na segunda etapa, fizemos a codificação por temas nas respostas de várias questões, principalmente considerando as perguntas mais abertas. Na terceira etapa realizamos uma categorização agrupando os códigos da segunda etapa, buscando identificar as principais relações entre os termos utilizados pelos professores e suas contribuições. Por fim, fizemos uma análise dos resultados dialogando com os autores que utilizamos desde o início da pesquisa.

A estrutura do questionário correspondia a 5 seções, com 20 perguntas no total: A 1ª Seção contou com questões sobre dados pessoais e profissionais (Perguntas 1 a 5); a 2ª Seção com as experiências em sala de aula (Perguntas 6 a 12); a 3ª Seção com questões envolvendo a Formação fornecida pela Seduc relacionada às tecnologias digitais (Perguntas de 13 a 18); a 4ª Seção deixamos aberto para uma contribuição final (Pergunta 19) que os professores poderiam optar por fazer, que abrangesse qualquer característica sobre a problemática das tecnologias digitais que não foram apresentadas durante as questões anteriores e, por fim, a 5ª Seção com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pergunta 20), que depois de aceito, só faltaria ao docente enviar a resposta. Mais da metade das questões foram objetivas e entre elas algumas seguiram a Escala de Likert. Outras questões foram necessariamente abertas, pois o objetivo também era conhecer as opiniões e percepções dos professores sobre as problemáticas levantadas acerca das Tecnologias Digitais no Ensino de História.

As questões da 1ª seção levantaram os dados pessoais e profissionais dos participantes (perguntas 1 a 5). No questionário, na pergunta 1, buscamos levantar o gênero dos participantes, com as opções de masculino, feminino e outros. Entre as 22 participações, tivemos 63,6% das pessoas que se identificaram com o gênero feminino e 36,4% do gênero masculino. A predominância da presença feminina no ensino de história ficou evidente considerando esse resultado.

Na segunda pergunta, questionamos sobre a formação inicial dos participantes, relacionando os que eram formados em: licenciatura ou bacharel em História; Geografia, Filosofia ou Sociologia; ou ainda outras graduações. 81,8% formados em História, enquanto que a formação em Geografia, Filosofia, Sociologia foi o segundo dos campos marcados, com

9,1% dos participantes, enquanto 4,5% selecionaram (preencheram) o curso de “Licenciatura Plena em Letras e Espanhol”.

Na pergunta 3 buscamos a formação de pós-graduação dos participantes. O resultado apresentou 81,8% com especialização *lato sensu* e 13,9% com mestrado. Neste aspecto discutimos a desigualdade na oferta desses cursos de pós-graduação na região.

Na pergunta 4, questionamos a quantidade de anos trabalhados na educação. Mais de 1/5 dos participantes demonstraram trabalhar 20 anos ou mais em sala de aula, foram 22,7% dos participantes nesta condição. Os professores que estão a mais de 15 anos na sala de aula, somados aos que têm mais de 20 anos, correspondem a mais da metáde dos participantes, com 54,6% do total. Ou seja, a maioria dos professores participantes desta pesquisa estão dentro da sala de aula experimentando várias das transformações nas políticas públicas e diversas mudanças nas questões de tecnologias digitais durante mais de uma década e meia.

Para finalizar a sessão de dados pessoais dos docentes, na quinta questão buscamos saber se o vínculo das professoras e professores com a SEDUC era de efetivo ou de contrato temporário. 59,1% eram contratados temporariamente, enquanto 40,9% eram efetivos. Contudo, os dois grupos de docentes trouxeram respostas variadas para as demais questões, independentemente de serem efetivos ou contratados. A maioria dos professores participantes da rede estadual na DRE/BG, na disciplina de História, é formada de professores em regime de contrato temporário. Mesmo que haja uma quantidade enorme de vagas disponíveis todos os anos para a efetivação de profissionais da educação, a maioria absoluta dos que trabalham atualmente ainda é submetida a contratos temporários. Essa questão também está atrelada à racionalidade neoliberal na dimensão trabalhista envolvendo o enfraquecimento do setor público.

A seção 2, com as experiências dos professores em sala de aula (perguntas 6 a 12) os professores e professoras participantes puderam expressar mais livremente as suas contribuições e experiências em sala de aula envolvendo as tecnologias digitais no Ensino de História. Foram 7 questões abertas na qual aplicamos a análise temática, um dos procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Na 6ª pergunta (O que são as tecnologias digitais para você?) percebemos que a maioria dos professores responderam definindo que as tecnologias digitais são uma “ferramenta”; “equipamento”, ou “instrumento”, entre outras associações a objetos tecnológicos, como *chromebooks*, aparelhos celulares, TV’s, *notebook*. A categoria instrumentalista, que ressalta

essa perspectiva técnica e de objeto para as tecnologias digitais, é predominante nas respostas dos professores e presente em quase todas as respostas do questionário.

Na 7ª pergunta (Você utiliza as tecnologias digitais nas suas aulas de História com que frequência?) 45,5% de todos os professores responderam que utilizam semanalmente as TDIC nas aulas. Se acrescentarmos os 31,8% que disseram utilizar diariamente, teremos um total de 77,3% do total de professores utilizando todos os dias ou semanalmente as tecnologias digitais. Foi possível perceber a presença constante das tecnologias digitais na escola.

Na 8ª pergunta (Você poderia dar um ou mais exemplos de como você utiliza as tecnologias em sala de aula?), entre as respostas, a pesquisa para a ampliação do uso de fontes foi predominante, como ponto positivo da utilização das tecnologias digitais, além de outros usos com aparelhos e plataformas diversificados. Na 9ª pergunta ("Como você se sente ao utilizar tecnologias digitais? Apresenta dificuldades, facilidades.) a maioria dos profissionais da História, independente do regime de contrato, do tempo de experiência e da formação, possuíam dificuldades na utilização das tecnologias digitais.

Na 10ª pergunta (Você acredita que as tecnologias digitais mobilizam ou inibem as formas do pensamento histórico desenvolvidas pelos professores nas aulas de História?), as respostas variaram, mas o entendimento de vários professores foi de que as tecnologias digitais mobilizam de certa forma o pensamento histórico. Os professores associaram a ampliação do acesso às fontes de pesquisa através das tecnologias digitais como uma das vantagens mobilizadoras das TDIC para o próprio aumento do pensamento histórico entre professores e alunos. Outros professores tiveram um posicionamento diferente, não necessariamente demonstrando uma forma de pessimismo tecnológico, mas reconhecendo que as tecnologias digitais poderiam inibir o pensamento histórico e haveria a necessidade de um desenvolvimento crítico para os usos das tecnologias digitais no ensino de história. O uso em excesso, a forma de utilização ou a falta de mediação dos professores foram alguns dos pontos referenciados nas respostas.

Na 11ª pergunta (Como o conhecimento histórico pode ser pensado dentro da realidade digital que se configura no presente?), realizamos uma categorização, subdividindo as 22 respostas em 4 categorias: Práticas (4 respostas); Ajuda (3); Reflexões (10) e Não Determinada (5). A categoria Práticas foi caracterizada pelo seu pragmatismo, para a qual seria possível ter uma perspectiva instrumentalista sobre as tecnologias digitais, ainda que não restrita a ela. Na categoria Ajuda, as tecnologias são vistas numa perspectiva de auxiliarem o ensino de história, se desdobrando também de uma perspectiva instrumental das tecnologias.

Na categoria Reflexões, os professores levantaram reflexões sobre o uso das tecnologias digitais, possibilitando uma perspectiva mais crítica e mais abrangente das respostas. Na categoria Não Determinado, porque não conseguimos associar e agrupar suas respostas diretamente à uma questão específica proposta, variaram entre reconhecer que a realidade digital alterou completamente a pesquisa histórica, que o digital trouxe prejuízo para o conhecimento histórico, de exaltação da tecnologia e mesmo relacionando as tecnologias digitais ao empreendedorismo e ao mercado de trabalho para o ensino de história, de maneira positiva. Como as respostas foram, na maioria, curtas, não foi possível aprofundar totalmente em todas as questões durante a pesquisa, mas abriu possibilidades futuras de análises.

Na 12ª pergunta (Você acredita que as tecnologias digitais estejam criando rupturas e grandes mudanças na disciplina de História e no Ensino de História?), a maioria dos professores entendeu que houve uma forma de ruptura na disciplina de História e no ensino de História em virtude das tecnologias digitais. Alguns discordaram desse posicionamento, sem grandes objeções, enquanto um professor negou qualquer ruptura e acrescentou uma alienação do uso das tecnologias digitais para o ensino de história.

As questões apresentadas nesta 2ª Seção nos ajudaram a entender as percepções dos professores e professoras de História em Mato Grosso. Como entendem as tecnologias digitais, suas formas de uso no ensino de História, bem como os impactos que tem causado na educação, foram questões que pudemos observar pelas respostas dos professores que participaram do questionário. As respostas foram abertas e mais exploradas na dissertação do mestrado, ainda que não esgotadas nas possibilidades de análise, dada a riqueza de detalhes compartilhados pelos professores e professoras das experiências em sala de aula.

A seção 3 tratou da formação e do relacionamento direto com a Seduc (perguntas de 13 a 18). Na 13ª pergunta (Você participou em 2023 de formações ou cursos oferecidos pela Seduc sobre tecnologias digitais?) 82% dos professores responderam que participaram, 9% disseram não e 4% participaram somente em alguns encontros. As cinco questões seguintes, da 14ª até a 18ª pergunta, seguiram a Escala de Likert, avaliando o nível de concordância das professoras e professores em relação às afirmações propostas, com as opções de respostas variando entre: concordo totalmente; concordo; não concordo e nem discordo; discordo e discordo totalmente.

A 14ª questão (As formações ou cursos sobre tecnologias digitais contribuíram para a minha prática como professor de História.) buscou compreender as institucionalizações das práticas e ações entorno das tecnologias digitais e as formações sobre a temática, percebemos como ocorreram de diferentes formas, tanto presencialmente, quanto por plataformas online.

Entre os professores que responderam, 50% apresentaram que concordavam totalmente com a questão, representando uma contribuição positiva das formações sobre tecnologias digitais para a prática no Ensino de História, já outros 32% responderam que também concordavam neste mesmo sentido, ainda que com uma ênfase menor na resposta. 18% dos professores e professoras disseram que discordaram, discordaram totalmente ou simplesmente nem discordavam e nem concordavam.

Neste último caso, esses 18%, mesmo sendo um percentual pequeno em relação ao todo da pesquisa, demonstraram existirem professores que não perceberam resultados positivos com as formações fornecidas pela Seduc em 2023. No entanto, a maioria dos professores que participaram das formações da Seduc entenderam ter resultados positivos em suas práticas em sala de aula. Essa relação demonstrou uma recepção favorável dos professores às políticas públicas da Seduc sobre as tecnologias digitais no ensino.

A 15ª questão foi se "Houve uma percepção de melhora na aprendizagem histórica dos estudantes em relação às mudanças envolvendo as tecnologias digitais no ensino em Mato Grosso." Dentre as respostas à 15ª Questão, a maioria (77%) foi positiva ao diagnosticar que houve melhora na aprendizagem histórica dos estudantes. Entre estes tiveram aqueles que responderam que concordavam totalmente (50%), representando um alto índice de certeza nesta relação, enquanto outros (27%) também concordavam, ainda que não totalmente como os primeiros. Entre os que se manifestaram totalmente contrários a qualquer melhoria na aprendizagem histórica estavam somente 5% dos professores. Segue praticamente (ainda que não exatamente) a mesma proporção dos professores que foram também mais críticos e negativos nas questões anteriores do Questionário.

A 16ª questão foi se "O discurso da SEDUC-MT acerca do uso das tecnologias digitais sugere um solucionismo tecnológico, ou seja, que essas tecnologias serão responsáveis por melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem." Essa questão foi relacionada diretamente ao conceito de solucionismo tecnológico, que esteve presente em toda esta pesquisa.

As respostas dos professores foram aparentemente conflitantes com os dados das questões anteriores. Neste caso, 14, 27% dos professores concordam totalmente que o discurso da Seduc esteja atrelado ao solucionismo tecnológico, e outros 36% concordam com a afirmativa, isso representa a maior parcela dos professores de História pesquisados, ou seja, 63% do total. Desta maneira, mesmo que em outros momentos do questionário, a maior parte dos professores tenha demonstrado participar das formações da Seduc, a maioria tenha acreditado nas tecnologias digitais positivamente, assim como a maioria também utiliza com

bastante frequência em sala de aula as tecnologias digitais, nesta questão em particular, a maioria dos professores reconhecem o discurso solucionista na Seduc-MT.

De certa maneira, fica claro que entre a maioria dos professores de História, apesar de terem uma posição favorável e otimista em relação às tecnologias digitais, não deixam de identificar o discurso que opera sobre as políticas públicas do sistema educacional do estado de Mato Grosso.

A 17ª questão foi se "A plataforma AVADEP/Plurall contribui para o Ensino de História em minhas aulas." Neste caso, 36% dos professores concordam totalmente que a Plataforma Plurall contribui para o ensino de História, enquanto que outra parcela (a maior) concorda com a afirmativa da 16ª Questão, sendo 41% dos professores e professoras de História. Estes dois grupos de professores representam 77% do total, sendo que menos de ¼ discorda, discorda totalmente ou nem concorda e nem discorda. Podemos então considerar que a maioria dos professores pesquisados vê positivamente a plataforma estabelecida pela Seduc-MT, enquanto que uma minoria demonstra não acreditar em algum benefício para o ensino de História.

A 18ª questão foi se "A SEDUC-MT utiliza as tecnologias digitais dispostas no Sistema Estruturado de Ensino para o monitoramento e controle das atividades pedagógicas." podemos perceber que 27% dos docentes concordaram totalmente e 55% concordaram que as tecnologias digitais no SEE são utilizadas pela Seduc para monitoramento e controle das atividades pedagógicas dos professores e alunos. Existe atualmente uma cobrança e obrigação na utilização desta plataforma. 82% dos profissionais apontaram perceber essa dinâmica que é um dos fundamentos da racionalidade neoliberal que busca constituir um Estado-empresa.

Ainda no Gráfico 16 fica evidente que a convicção é tão clara na orientação que os professores tiveram em relação à questão evocada, que nenhum professor discordou totalmente e nem mesmo simplesmente discordou. Somente 18% preferiu uma posição de não discordar e nem concordar. Esses dados demonstram o impacto de monitoramento e controle que a atual gestão por resultados tem causado na política pública de educação no estado de Mato Grosso.

Nesta 3ª Seção do questionário, as perguntas 13 a 18 nos ajudaram a entender as perspectivas dos professores em torno das políticas públicas e posicionamento da Seduc-MT nos últimos anos. Compreendemos que diante das posições apresentadas pelos professores, muitas dúvidas e problemáticas foram levantadas que não puderam ser exploradas no decorrer desta seção, mas acreditamos que aquilo que foi apresentado e discutido até o momento possa auxiliar no aprofundamento da compressão das tecnologias digitais no ensino de História em Mato Grosso. Nas duas últimas questões foi aberto uma questão para a contribuição livre das

professoras e professores e também uma solicitação de consentimento, finalizando assim o questionário.

Esta pesquisa auxiliou no aprofundamento da relação entre as TDIC e o ensino de História a partir da perspectiva dos próprios docentes. Pesquisas empíricas dessa natureza poderiam também ser realizadas com os alunos, gestores, e outros atores envolvidos no processo, e certamente muitos outros caminhos poderiam ou poderão ser trilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com indagações acerca das políticas públicas educacionais voltadas para as tecnologias digitais em Mato Grosso. O questionamento ao discurso solucionista de melhoria automática da educação enquanto se investe em tecnologias digitais mobilizou esta pesquisa. Foi realizada uma discussão sobre a História Digital no contexto contemporâneo, seus desafios e possibilidades para o ensino de História.

Percebemos as perspectivas dos professores e professoras de História, as suas experiências em sala de aula e avaliações sobre as formações da Seduc e as relações entre as tecnologias digitais e o ensino de História. Podemos compreender, de maneira geral, como a maioria dos professores e professoras de História foram do entendimento de que houve uma forma de ruptura na disciplina de História e no Ensino de História em relação às tecnologias digitais. A maioria utiliza frequentemente as tecnologias digitais em sala de aula, participa das formações da Seduc, concorda com uma melhora na aprendizagem histórica com o uso das TDIC, e que as tecnologias digitais mobilizam de certa forma o conhecimento histórico.

No entanto, a maioria dos docentes também concordou que existe um discurso solucionista tecnológico na Seduc-MT e que o Sistema Estruturado de Ensino está sendo utilizado para monitoramento, controle e uma política de vigilância com os professores e alunos do estado de Mato Grosso.

Diante do desenvolvimento da pesquisa passamos a compreender que não é necessário um posicionamento contrário às tecnologias digitais, mas também não é pertinente um otimismo cego em relação às mesmas. Não existe neutralidade nas tecnologias, e elas atuam de acordo com lógicas que precisam ser reconhecidas. Nesse sentido, é preciso o desenvolvimento entre os professores de História (e alunos) de um senso crítico para com as tecnologias digitais.

Se as tecnologias digitais podem favorecer o aprendizado, a pesquisa, o estudo das fontes históricas, dando acesso, motivação aos alunos e possibilidades diversas de análise, as

tecnologias também devem ser vistas como inseridas numa relação de poder, controle e vigilância. A plataformização e o processo de integração das tecnologias através das grandes empresas (*Big Techs*) influenciam de maneira descontrolada os abusos e distorções históricas. Existe a necessidade de um posicionamento do professor de História diante de culturas digitais que confrontam a disciplina de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTOLDO, Haroldo Luiz; SALTO, Francisco; MILL, Daniel. **Tecnologias de informação e comunicação.** pp.117-125. (Org.) Daniel Mill. Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus, 2018.

COSTA, Marcella Albaine Farias; FRANCO, Aléxia Pádua. **Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias.** *In:* ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. Ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 327-345.

FIGUEIREDO, Luciano. **História e informática: o uso do computador.** In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Cultura digital e ensino de história: entre pressupostos e possiblidades de pesquisa. (In) Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise.** (Orgs.) CERRI, Luís Fernando; CEREZER, Osvaldo Mariottoe; RIBEIRO, Renilson Rosa Ribeiro. Cáceres: UNEMAT Editora, 2021, pp. 343-359.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino.** RBPAE, v. 35, n. 1, p. 77 - 98, jan./abr. 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/89873. Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

KLEINBERG, Ethan. **Historicidade espectral: teoria da história em tempos digitais.** Trad: André da Silva Ramos. Vitória: Editora Milfontes, 2021. 70 p.

KOSTECZKA, Luiz Alexandre. **História Digital na Era das *Big Tech*.** Aedos, v. 12, n. 27, Porto Alegre, março de 2021.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-Rede.** Salvado: Edufba; São Paulo: Edusc, 2012, 400 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUCCHESI, Anita. **Digital history e Storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011)**. Dissertação (Mestrado em História Comparada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARINO, Ian Kisil; NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon (Orgs.). **Caminhos da história digital no Brasil.** 1. Ed. Vitória: Editora Milfontes, 2022.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política.** Trad: Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018, 192 pp.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. **História e Informática.** In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). Novos domínios da história. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

TAVARES, Luana Ciciliano. **Ensino de história e novas tecnologias.** *Revista Latino-Americana de História,* Curitiba-PR, vol. 2, nº. 6, agosto 2013, p. 823. Edição Especial. PPGH-UNISINOS.

O USO DE TICS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE.

Lélio Barbosa da Silva Filho[1]
Bruna Vanessa Rosario de Moraes[2]

INTRODUÇÃO

A crescente presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos ambientes escolares tem exigido uma revisão das práticas pedagógicas, especialmente no ensino de História. Mais do que inserir ferramentas digitais, trata-se de repensar metodologias que atribuam sentido ao seu uso, garantindo que essas tecnologias contribuam efetivamente para a aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 140) já destacavam que a simples presença de inovações tecnológicas não assegura a qualidade do ensino, podendo até reforçar práticas tradicionais baseadas apenas na memorização.

Esse debate ganhou novas dimensões com a pandemia da COVID-19[3], que impôs de forma abrupta a adoção do ensino remoto emergencial. Professores e estudantes precisaram adaptar-se rapidamente, revelando tanto as fragilidades estruturais da educação brasileira — como a exclusão digital e a falta de infraestrutura — quanto a criatividade docente para manter o vínculo pedagógico em condições adversas. Nesse contexto, o ensino de História assumiu um papel importante: além de garantir a continuidade do processo educativo, também foi

[1] Graduado em Licenciatura plena em História, mestrando pelo programa de pós-graduação mestrado profissional em Ensino de História – Universidade Federal do Pará. leliolink20@gmail.com. Professor da Educação Básica.
[2] Graduada em Licenciatura plena em História, especialista em Metodologia de Ensino, mestranda pelo programa de pós-graduação mestrado profissional em Ensino de História – Universidade Federal do Pará. bruna.moraeescast@gmail.com. Professora da Educação Básica.
[3] A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. BRASIL. Ministério da Saúde. Covid-19. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19. Acesso em: 10 ago. 2025.

responsável por registrar e refletir sobre o "tempo quente"[4] vivido, como apontam Nicolini e Medeiros (2021).

Reflexões coletivas, como as realizadas no XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2020), mostraram que a pandemia não apenas expôs desigualdades históricas, mas também impulsionou novas experiências com as TICs, que agora precisam ser avaliadas em um horizonte pós-pandêmico. Nesse sentido, uma pesquisa desenvolvida em Marituba-PA (SILVA FILHO, 2023) evidenciou que, diante da ausência de políticas de apoio, os professores recorreram a estratégias autônomas de formação — como cursos on-line e redes de troca de experiências — além do uso combinado de recursos digitais e materiais impressos para minimizar a exclusão digital.

Essas constatações reforçam a centralidade da formação docente para o uso crítico e criativo das TICs no ensino de História. Se durante a pandemia predominou a improvisação, o desafio atual é compreender de que forma as metodologias experimentadas e os aprendizados daquele período vêm sendo incorporados — ou não — ao cotidiano escolar.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as permanências, rupturas e reconfigurações no uso das TICs no ensino de História, tomando como referência tanto os debates nacionais quanto a experiência empírica em Marituba-PA. Busca-se, sobretudo, discutir a formação docente como eixo fundamental para que as tecnologias digitais deixem de ser apenas respostas emergenciais e se consolidem como instrumentos de inovação pedagógica no cenário pós-pandêmico.

AS TICS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM BREVE PANORAMA

A pandemia de COVID-19 expôs fragilidades históricas do sistema educacional brasileiro, revelando desigualdades sociais, dificuldades de acesso às tecnologias e o impacto do racismo estrutural no cotidiano escolar. Professores e estudantes enfrentaram, de formas distintas, os desafios do ensino remoto emergencial, marcado por improvisos, exclusão digital e pela necessidade de rápida adaptação. Como resultado, evidenciou-se que a falta de preparo estrutural das escolas e de formação adequada dos docentes ampliou disparidades já existentes no processo de ensino-aprendizagem.

[4] Expressão utilizada para designar períodos de intensas transformações históricas, marcados por rupturas e mudanças aceleradas nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

Apesar dessas dificuldades, a experiência também impulsionou a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao cotidiano escolar. O que antes era recurso complementar passou a ser condição de continuidade das aulas, acelerando a digitalização do ambiente educacional. Observa-se, assim, a tendência de permanência do ensino híbrido e do uso de dispositivos móveis, ainda que de maneira desigual e fragmentada.

Essa realidade traz à tona a urgência de repensar a formação docente. Muitos professores, sem apoio governamental suficiente, buscaram soluções criativas e autônomas para enfrentar o cenário. Como destacam Nicolini e Medeiros (2021), a pandemia evidenciou "um delineamento geral que tipifica o ensino no Brasil, cujas fragilidades foram expostas nesse contexto de improviso" (p. 287). Tal quadro demonstra que a formação continuada precisa articular teoria e prática, fortalecendo a autonomia profissional e preparando o docente para utilizar as TICs de modo crítico e significativo.

Nesse horizonte, Kenski (2012) argumenta que a escola deve ultrapassar a visão instrumental das tecnologias, assumindo o compromisso de formar cidadãos críticos, capazes de lidar com a complexidade da sociedade contemporânea e com a avalanche de informações. No ensino de História, essa perspectiva é especialmente relevante, pois as TICs não apenas ampliam o acesso a documentos, museus virtuais, jogos digitais e redes sociais, como também permitem que o estudante desenvolva uma leitura crítica da realidade e das narrativas históricas.

Entretanto, a exclusão digital se impôs como barreira. Em municípios periféricos, como em Marituba (PA), pesquisas apontaram que muitos alunos não possuíam internet ou equipamentos adequados, o que agravou a dificuldade de acompanhar as aulas online (SILVA FILHO, 2023). Essa desigualdade dialoga com o alerta de Kenski (2012) sobre a velocidade com que surgem novos dispositivos e softwares, cujo acesso nem sempre é garantido à população mais vulnerável. Dessa forma, o uso das TICs, quando desvinculado de políticas de inclusão e de formação docente, corre o risco de aprofundar as desigualdades.

Nesse sentido, planejar o uso pedagógico da tecnologia torna-se indispensável. Como defendem Almeida e Valente (2007), cabe ao professor selecionar atividades adequadas, definir objetivos claros e explorar o potencial das ferramentas digitais em profundidade. Assim, evita-se que as TICs se tornem apenas recursos superficiais, garantindo aprendizagens mais críticas e contextualizadas.

Para tanto, é fundamental investir em formação docente permanente. Como lembra Paulo Freire (1996), ensinar implica reconhecer o caráter inacabado do ser humano, em constante aprendizado. Essa reflexão reforça que o professor precisa estar aberto às mudanças

e atento às dinâmicas do presente. Moran (2015) complementa que, se o objetivo é formar alunos proativos, é necessário adotar metodologias participativas e inovadoras, que dialoguem com a linguagem digital dos estudantes.

Portanto, o ensino de História na contemporaneidade não pode restringir-se ao modelo tradicional expositivo. É preciso incorporar as experiências digitais dos alunos, transformando-as em aliadas do processo educativo. A inserção consciente das TICs favorece práticas mais dinâmicas e participativas, capazes de engajar os estudantes e contribuir para sua formação crítica e cidadã.

DA EMERGÊNCIA AO COTIDIANO: RECONFIGURANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

Se, no início, as TICs foram implementadas sob pressão, agora, no contexto pós-pandêmico, consolidam-se como aliadas indispensáveis ao ensino de História. A experiência do ensino remoto revelou que a aprendizagem pode ser expandida para além dos limites físicos da sala de aula, promovendo maior autonomia aos estudantes e diversificando as fontes de acesso à informação.

1. Continuidade de Práticas Digitais

Muitas das práticas desenvolvidas em caráter emergencial tornaram-se rotineiras. O uso de ambientes virtuais para o compartilhamento de materiais, fóruns de discussão online, produção de podcasts históricos e elaboração de projetos colaborativos com ferramentas digitais são exemplos de como as TICs incorporaram-se à prática pedagógica cotidiana. Essas mudanças não ocorreram de forma neutra, mas em meio a um contexto de forte instabilidade social.

Essas mudanças não ocorreram de forma neutra, mas em meio a um contexto de forte instabilidade social. Como observa Moran (2000, p. 4), “o professor que utiliza as TICs de forma criativa e crítica preocupa-se com o aprendizado efetivo de seus alunos, assim eles se alinham com a linguagem que faz parte do seu mundo, compreendem esse universo através das representações que fazem por meio da tecnologia, e esta é já bastante conhecida e explorada pelos jovens.”

Nesse sentido, não basta apenas inserir novas ferramentas digitais no ensino: é necessário transformá-las em instrumentos de mediação que se conectem à realidade dos estudantes. No ensino de História, isso significa repensar estratégias didáticas que ressignifiquem a experiência digital dos jovens como espaço de produção de conhecimento histórico."

Como destaca Kenski, "O professor que utiliza as TICs de forma criativa e crítica preocupa-se com o aprendizado efetivo de seus alunos, assim eles se alinham com a linguagem que faz parte do seu mundo, compreendem esse universo através das representações que fazem por meio da tecnologia, e esta é já bastante conhecida e explorada pelos jovens." (KENSKI, 2012)

Dessa forma, as práticas digitais não apenas se consolidam, mas também aproximam os conteúdos escolares da realidade cotidiana dos estudantes.

Nicolini e Medeiros assinalam que: "A pandemia pode ser considerada um 'tempo quente' dos acontecimentos, repercutindo nas diversas esferas sociais." (NICOLINI E MEDEIROS, 2021, p. 293). Assim, o ensino de História foi chamado a dialogar diretamente com esse "tempo quente", transformando eventos em curso em objetos de reflexão crítica.

2. Ampliação das Fontes e do Imaginário Histórico

O acesso a arquivos digitais, museus virtuais, mapas interativos e documentários online ampliou o repertório de fontes disponíveis ao ensino de História, permitindo aos estudantes construir narrativas mais complexas e desenvolver um olhar crítico sobre o passado. Além de diversificar materiais, essa abertura democratiza o contato com patrimônios culturais antes restritos a determinados espaços, favorecendo uma aprendizagem mais inclusiva e conectada à realidade digital.

Nesse cenário, o professor atua como mediador e curador, orientando a seleção e análise das informações para evitar um consumo acrítico (Perrenoud, 2000; Imbernón, 2010). Porém, esse processo exige letramento digital, avaliação da credibilidade das fontes e consciência de que todo material digitalizado envolve escolhas e intencionalidades (Chartier, 1990).

A expansão dos acervos digitais também representa uma democratização do acesso ao conhecimento histórico. Arquivos e bibliotecas virtuais possibilitam que estudantes de diferentes contextos tenham contato com documentos antes distantes, ampliando as condições de aprendizagem e permitindo maior representatividade. Como observa Lévy (1999, p. 127), o

ciberespaço pode favorecer a expressão das minorias e a circulação das culturas, reforçando o caráter democrático das novas possibilidades digitais.

Para além do acesso, esses recursos abrem caminhos para práticas pedagógicas inovadoras: atividades investigativas, projetos colaborativos, timelines interativas, podcasts ou vídeos conectando conteúdos históricos às realidades locais e globais. Isso reforça a importância de competências docentes voltadas à gestão da diversidade de informações e ao estímulo da autonomia discente (Perrenoud, 2000; Imbernón, 2010).

Contudo, tais possibilidades também impõem desafios. O professor precisa articular saberes prévios, experiências e novos conhecimentos digitais (Tardif, 2002), considerando ainda que a circulação global de conteúdos pode carregar representações parciais e vieses (Chartier, 1998). Assim, mais do que dominar ferramentas técnicas, o docente deve desenvolver habilidades críticas, éticas e metodológicas para orientar os estudantes na construção de um conhecimento histórico contextualizado e reflexivo.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) NO NOVO CENÁRIO

No contexto pós-pandemia, o papel do professor de História se ressignifica. Mais do que transmissor de conteúdos, ele se torna mediador e curador de informações, ajudando os estudantes a navegar, selecionar e validar fontes em meio à avalanche de dados e à circulação de fake news. A mediação crítica é fundamental para garantir credibilidade, contextualização e reflexão histórica.

Além de filtrar informações, o docente deve registrar e valorizar as experiências do presente, transformando o ensino em espaço de memória e crítica. Nicolini e Medeiros (2021) destacam que esse registro do “tempo quente” vivido por alunos e professores é essencial para compreender, no futuro, suas ressignificações e impactos na consciência histórica.

A centralidade do aluno nesse processo é inegável, mas sua autonomia exige responsabilidade e compromisso — características ainda frágeis em grande parte do contexto escolar brasileiro. Nesse sentido, Moran (2000) lembra que, mesmo com a valorização da independência discente, o papel do professor segue indispensável.

Moran (2015) complementa que a integração das tecnologias digitais no ensino requer novas competências docentes, voltadas não apenas à inserção técnica, mas à transformação dos processos pedagógicos. Cabe ao professor conectar o conhecimento formal às práticas digitais dos alunos, utilizando linguagens próximas à sua realidade e promovendo uma educação histórica significativa e atualizada.

DESAFIOS PERSISTENTES E CAMINHOS PARA O FUTURO

A pandemia de COVID-19 evidenciou desigualdades históricas da escola pública, revelando fragilidades de infraestrutura e lacunas na formação docente para o uso pedagógico das TICs. No cenário pós-pandemia, a integração tecnológica deixou de ser opcional, tornando-se requisito para garantir acesso equitativo ao conhecimento.

Apesar de avanços, persistem obstáculos como desigualdade digital, sobrecarga de trabalho docente e necessidade de atualização constante. Nesse contexto, a formação continuada é essencial para que os professores incorporem as tecnologias de forma crítica, ética e criativa, promovendo aprendizagens significativas e reduzindo desigualdades.

Moran (2000, 2015) destaca que a tecnologia deve ser mediadora, articulando currículo e realidade social dos alunos, e não substituindo práticas já consolidadas. O ensino híbrido amplia as possibilidades de aprendizagem, mas sua efetividade depende de uma formação docente que una dimensões técnicas, pedagógicas e socioculturais. Ainda assim, a resistência de professores e estudantes, somada à falta de infraestrutura, explica a transição desigual e reforça a urgência de políticas públicas que apoiem a modernização pedagógica (Guimarães et al., 2023).

A superação desses desafios requer repensar métodos de ensino e fortalecer a articulação entre escola, família e comunidade. Estratégias interdisciplinares e projetos vinculados a dilemas do presente podem tornar o ensino de História mais participativo e conectado à cidadania. Como lembra Moran (2000), a transformação não depende apenas da tecnologia, mas do professor como agente histórico capaz de ressignificar práticas e democratizar o acesso ao conhecimento.

Portanto, investir em formação continuada para o uso pedagógico das TICs é compromisso fundamental para construir uma educação pública inclusiva, democrática e alinhada às demandas do século XXI, em que protagonismo discente e inovação caminhem juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da pandemia acelerou a incorporação das TICs no ensino de História, revelando tanto fragilidades quanto oportunidades. Hoje, o desafio está em transcender o uso emergencial e consolidar práticas digitais que enriqueçam o cotidiano escolar, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, acessível e crítico. O ensino de História, mediado pelas TICs, amplia horizontes, democratiza o acesso às fontes e estimula o pensamento crítico diante dos desafios contemporâneos. Esse processo precisa estar amparado em espaços de troca e formação docente que fortaleçam práticas críticas e colaborativas. Como destacam Nicolini e Medeiros: “Concluímos que espaços como esse, que oportunizam trocas de saberes e experiências entre diferentes sujeitos que trabalham pela construção de aprendizagens históricas significativas, são urgentes para repensarmos as nossas ações no campo do ensino de história” (NICOLINI; MEDEIROS, 2021, p. 295).

O ensino de História, mediado pelas TICs, amplia horizontes, democratiza o acesso às fontes e estimula o pensamento crítico diante dos desafios contemporâneos. Esse processo precisa estar amparado em espaços de troca e formação docente que fortaleçam práticas críticas e colaborativas. Como destacam Nicolini e Medeiros “Concluímos que espaços como esse, que oportunizam trocas de saberes e experiências entre diferentes sujeitos que trabalham pela construção de aprendizagens históricas significativas, são urgentes para repensarmos as nossas ações no campo do ensino de história.” (NICOLINI E MEDEIROS, 2021, p. 295).

No entanto, este estudo apresenta algumas limitações. A pesquisa concentrou-se em experiências específicas de professores e estudantes, o que pode restringir a generalização dos resultados para outros contextos escolares. Além disso, as análises foram predominantemente qualitativas, não permitindo a mensuração precisa do impacto das TICs sobre o desempenho ou engajamento dos estudantes em larga escala. Portanto, cabe aos educadores e à comunidade escolar apropriar-se dessas ferramentas de maneira criativa e ética, construindo um ensino que dialogue com o passado, mas, sobretudo, prepare sujeitos para compreender e atuar no presente e no futuro.

Como perspectiva futura, recomenda-se a realização de estudos mais amplos e longitudinais, que considerem diferentes redes escolares, níveis de ensino e contextos socioeconômicos, permitindo compreender de forma mais abrangente os efeitos das tecnologias digitais na aprendizagem histórica. Também se sugere investigar estratégias pedagógicas

inovadoras que integrem TICs, metodologias ativas e avaliação formativa, bem como aprofundar reflexões sobre inclusão digital, equidade e formação contínua de docentes, consolidando práticas que sejam não apenas tecnológicas, mas também críticas, éticas e socialmente significativas.

Além disso, é fundamental considerar a perspectiva dos próprios estudantes, envolvendo-os ativamente na construção de suas trajetórias de aprendizagem digital. Incentivar a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico não apenas fortalece competências históricas, mas também desenvolve habilidades digitais essenciais para a participação cidadã em uma sociedade marcada pela informação e pela diversidade cultural.

Futuras pesquisas podem explorar como ambientes digitais colaborativos e projetos interdisciplinares contribuem para a construção de aprendizagens significativas, promovendo o engajamento social e a reflexão crítica sobre a memória, a diversidade de narrativas e as diferentes formas de representação histórica. Dessa maneira, a integração das TICs no ensino de História pode ir além da inovação tecnológica, consolidando-se como uma ferramenta para formar sujeitos conscientes, críticos e aptos a dialogar com os desafios do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. **História Digital**: A historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Disponível em: Ministério da Saúde . [Acesso em: 10 ago. 2025].

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial, 1998.

Cidadão Ciberinformado – **O que são as fake news e porque nos preocupam?**, Centro Nacional de Cibersegurança, RTP Ensina, 2020. Disponível em: https://ensina.rtp.pt/artigo/o-que-sao-fake-news/. Acesso em: 26 ago. 2025.

GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. A utilização das tics como ferramenta de ensino e aprendizagem nos pós pandemia. RECIMA21-**Revista Científica Multidisciplinar**-ISSN 2675-6218, v. 4, n. 4, p. e443055-e443055, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. – 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2015.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 34, p. 281-298, 2021.

PAPERT, Seymour**. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/default.asp. Acesso em: 26 ago. 2025.
SIEMENS, George**.** Connectivism: A learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2005.
SILVA FILHO, Lélio Barbosa da. **Experiências docentes em tempos de pandemia de Covid-19**: o papel das tecnologias digitais e o ensino de Estudos Amazônicos no município de Marituba-PA. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) — Faculdade de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2023.
TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: ANÁLISE CONTRASTIVA DAS EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS COM AQUELAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Luisa Teixeira Andrade[1]

INTRODUÇÃO

Neste estudo, que compõe uma das dimensões da pesquisa de pós-doutoramento em desenvolvimento na Universidade de Lisboa, sob supervisão do professor António Nóvoa, buscamos refletir sobre a formação inicial de professores de História a partir de uma investigação contrastiva entre os processos de formação docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité), via Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/2025), com aqueles que ocorrem nas licenciaturas em História da Universidade de Lisboa. Com isso, pretende-se construir uma proposta de formação de professores no recém-inaugurado curso de História da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Ibirité.

Os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa estão ancorados no campo de estudos de formação de professores, em geral (Nóvoa, 1992, 2022, 2023; Tardif e Lessard, 2005; Tardif (2002); Chevallard, 1991; Forquin, 1992; Miguel Arroyo, 2012) e de História, em particular (Monteiro, 2002; 2007; Monteiro e Penna, 2011; Santos e Coelho, 2024).

Os princípios metodológicos de análise se basearam em uma tendência contemporânea de análise de sala de aula: a Etnografia Interacional. Essa abordagem é informada pelo entendimento do papel central do discurso nos processos de construção de conhecimentos em salas de aula (Bloome and Bailey, 1992; Bloome and Egan-Robertson, 1993; Collins and Green, 1992; Gee and Green, 1998; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992). Nessa

[1] Doutora em Educação de História, Professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais, Lider do grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História – GEPEHIS. Luisa.andrade@uemg.br

perspectiva, buscamos tecer uma análise comparativa do processo de formação de professores na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade acadêmica de Ibirité com aqueles que acontecem na universidade de Lisboa. Os procedimentos metodológicos incluíram registros em áudio; notas de campo; materiais coletados durante a observação participante – quais sejam, plataforma moodle, textos acadêmicos, programa de Formação – ; entrevistas com docentes universitários e licenciandos; e um tempo prolongado de imersão em campo – seis (6) meses no Brasil e cinco (5) meses em Portugal.

Nesse estudo, de caráter exploratório, identificamos um contraste significativo entre os modelos de formação em Portugal e no Brasil sobre o qual esse artigo se debruça: o currículo de Formação Docente em História. No entanto, para alcançar o recorte definido, narramos os primeiros meses de observação participante em campo a fim de contextualizar o trabalho.

CONTEXTO

O Pibid História da UEMG, Unidade Acadêmica de Ibirité, teve início em janeiro de 2025. No período de janeiro que corresponde às férias escolares no Brasil foi solicitado aos alunos bolsistas leituras sobre formação de professores de História e aos professores supervisores das escolas campo que produzissem um memorial sobre suas trajetórias docentes dando destaque especial às experiências refletidas que geraram desenvolvimento profissional. No mês de fevereiro os alunos iniciaram os trabalhos nas escolas-campo. Do ponto de percepção da formação teórica fizemos a opção de trabalhar com várias lentes, do macro ao micro e vice-versa, fazendo o exercício de ajustar a lente quando necessário e sempre em diálogo de uma lente com a outra. Portanto, iniciamos com estudo do espaço institucional para que os alunos fizessem o reconhecimento inicial da escola que iriam frequentar. Embasamos nosso estudo com o texto “Escola como espaço sociocultural” de Juarez Dayrell (1996).

Em março, em um exercício de ajuste da lente para o foco central - os processos de ensino e aprendizagem de História na sala de aula - , abordamos a cultura da sala de aula a partir das matrizes teóricas da Etnografia Interacional, que entendem a sala de aula como culturas em construção, “cultures-in-the-making” (Collins and Green, 1994). O trabalho de Collins & Green explora o que aconteceu quando nove professores substitutos entraram em uma classe que foi estruturada a partir de uma abordagem educacional aberta sustentada pela prática de pesquisa como aprendizagem. O estudo relata como a entrada desses professores substitutos trouxe desafios para os alunos. Nesta sala de aula específica, o professor esteve doente e, por isso,

ausentou-se por dez vezes em um período de 31 dias. Sua ausência trouxe a necessidade de nove professores substitutos. No referido artigo, fez-se uma análise contrastiva do que aconteceu quando: 1) os professores substitutos mantiveram as normas e expectativas construídas pelo professor titular; e quando 2) os professores substitutos impuseram suas próprias normas sobre a classe, quebrando assim as expectativas culturais construídas e compartilhadas pelos membros de como participar dessa classe. A análise contrastiva das diferenças entre as normas e expectativas dos professores substitutos e do titular tornou visíveis as consequências sofridas pelos alunos quando suas expectativas do que significava realizar trabalhos em classe mudaram com a imposição, pelos substitutos, de novas diretrizes. Com isso, as normas existentes foram quebradas. Collins & Green revelam que a quebra nas normas e expectativas constituintes do conhecimento compartilhado (Edwards & Mercer, 1987) pelo grupo gerou desafios aos alunos no seu engajamento com o trabalho acadêmico. Seus achados corroboram com a premissa de que toda sala de aula é uma cultura com suas com suas "normas e expectativas, direitos e obrigações, papéis e relacionamentos" (Collins and Green, 1992), construídas ao longo do tempo e dos eventos da sala de aula durante o ano letivo. Sustentados por esses argumentos, os alunos exploraram as culturas das salas de aula em observação.

Durante os meses de abril e maio, ajustamos o foco da lente para a linguagem e cognição histórica. Ancoramos esse trabalho na vertente sociocultural (Vygotsky) articulada à teoria da enunciação de Bakhtin, para explorar os processos de ensino-aprendizagem de História nas interações discursivas da sala de aula em estudo. Essa escolha foi fruto da hipótese de que "a configuração da experiência verbal individual é construída a partir de uma prática que pressupõe interações coletivas do conhecimento baseadas no movimento dialógico produzido em sala de aula" (SIMAN, 2003). Ao supor que a maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula são dirigidas pelo professor e realizadas em conjunto, exploramos como os professores dão suporte ao processo pelo qual os estudantes constroem significados e raciocínios em sala de aula de História; como as interações são produzidas e como os diferentes tipos de discurso podem auxiliar a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, partimos da hipótese de que o discurso e a interação em sala de aula têm uma importância central para os processos de ensino-aprendizagem em geral. O trabalho do professor é um trabalho discursivo. É pelo discurso que se afloram os conteúdos e é por meio dele que a História científica vai sendo construída em sala de aula.

Finalmente no mês de junho, os alunos do PIBID fizeram o exercício de identificar os "rich points" e "flame clashes" de suas formações como professores, isto é, os momentos

privilegiados de quebras de expectativas que geraram reflexões e desenvolvimento profissional docente. Na perspectiva da Etnografia Interacional os "rich points" e "flame clashes" (Green, Dixon e Zaharlic, 2002) correspondem a espaços privilegiados onde as normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações dos membros de um grupo se tornam visíveis tanto a eles próprios quanto ao pesquisador. Um estranhamento é provocado a partir de uma situação nova que alterou as formas habituais de comportamento. Nessas situações, as práticas culturais e os recursos que os membros do grupo constroem se tornam visíveis em seus esforços para manter sua participação. Esses "rich points" e "flame clashes" dos alunos juntamente com os "rich points" e "flame clashes" dos memoriais produzidos pelos professores foram o objeto privilegiado desta análise.

O quadro a seguir sintetiza os aspectos delineados que foram abordados no primeiro semestre.

Quadro 1 – Temáticas trabalhadas no Primeiro Semestre do PIBID História UEMG/Ibirité 2025

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Memorial dos professores sobre suas trajetórias docentes	Análise de Espaço Institucional	Cultura da sala de aula	Linguagem e Cognição Histórica	Linguagem e Cognição Histórica	"Rich Points"/ "Frame clashes"

No segundo semestre de 2025, mas especificamente em setembro, mês em que se inicia o ano letivo europeu, foi iniciada a pesquisa de pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O contato inicial em campo, a partir de conversa com o supervisor, já trouxe um contraste significativo sobre o qual esse artigo se debruça: o currículo de Formação Docente em História, que será detalhado no tópico a seguir. Em linhas gerais, a formação docente em História se dá somente no chamado "Mestrado em ensino de História" que tem duração de dois (2) anos.

Em primeiro lugar, tivemos acesso ao Programa de "Unidades Curriculares"[2] pertencentes ao "Mestrado em ensino de História". Compõe o Programa Curricular, duas matrizes de disciplinas: aquelas oriundas do Instituto de Educação compartilhadas com os Mestrados nas demais áreas de conhecimento, quais sejam, Matemática, Geografia, Artes, Educação Física, Português; e aquelas específicas do campo da didática da História, cursadas Faculdade de Letras. Essa organização curricular está detalhada no quadro a seguir:

[2] O que chamamos de Disciplinas são em Portugal definidas como Unidades Curriculares.

Quadro 2 – Unidades Curriculares do Instituto de Educação do mestrado em Ensino de História

Unidades Curriculares da Educação	
1. Semestre	Psicologia da Educação
	Currículo e Avaliação
2. Semestre	História da Educação
	Sociedade e Escola
3. Semestre	X
4. Semestre	X

Quadro 3 – Unidades Curriculares do Instituto de Educação do mestrado em Ensino de História.

Unidades Curriculares de Ensino de História	
1. Semestre	Tópicos de História
	Didática da História I - Teorias e Métodos
	Didática da História II - História, Património e Cidadania
2. Semestre	Didática da História III - Comunicação em História: Estratégias e Recursos
	Didática da História IV: Pensamento Histórico na Era Digital

Quadro 4 – Unidades Curriculares da Faculdade de Letras do mestrado em Ensino de História.

Unidades Curriculares de Ensino de História	
3. Semestre	Seminário de Iniciação à Prática Profissional I
	Prática de Ensino Supervisionada
4. Semestre	Seminário de Iniciação à Prática Profissional II
	Prática de Ensino Supervisionada

Desse modo, passamos a acompanhar algumas "Unidades Curriculares" do primeiro ano do "Mestrado em ensino de História" acompanhando o cotidiano da formação.

ANÁLISE

Dentre os pilares analíticos que conduziram este estudo exploratório – relação universidade/escolas de Educação Básica; relação teoria e prática; finalidades da docência em História; concepção de História, de Educação e de ensino de História; currículo de Formação Docente em História – elegemos o último deles para análise pormenorizada.

O currículo de Formação Docente em História nos dois países e universidades apresenta um contraste significativo. A formação de professores de História no Brasil, durante muito tempo funcionou a partir do modelo 3 + 1. Enquanto os três primeiros anos contemplavam disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos do campo da História, entre as quais, História Antiga, Medieval, Contemporânea, Brasil Colônia, Brasil Império, Teoria da História, Historiografia, etc., sobrava para o último as disciplinas ditas "pedagógicas", sejam elas gerais da educação, como sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática, etc., ou específicas da didática da História, quais sejam, práticas de ensino de História e estágios supervisionados. Ademais, se nos três primeiros anos os alunos cursavam Faculdades de Ciências Humanas, no último eles eram deslocados para as Faculdades e Institutos de Educação. Esse modelo pecava pela fragmentação e desvalorização das disciplinas relacionadas à docência. Superamos o famigerado "verniz pedagógico" no Brasil nas reformas curriculares que datam desde 2001. Atualmente com a última Resolução de 2024, o modelo de Formação de Professores de História compreende um amálgama de disciplinas de História, de Didática da História, de Educação e de estágios supervisionados desde o primeiro período.

Do outro lado do atlântico, diferente do Brasil, o currículo de formação docente em História na Universidade de Lisboa é pautado no modelo 3 + 2, com duas entradas e mediante provas de seleção: 3 anos de graduação em História cujas disciplinas abordam SOMENTE conhecimentos específicos desse campo de conhecimento e 2 anos de Mestrado em ensino de História em que, aí sim, os estudantes cursam disciplinas da área da educação e de educação de história em particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos apontar limites e potencialidades nos dois modelos de Formação de professores de História nos países considerados. Embora no Brasil as disciplinas pedagógicas tenham conquistado uma equiparidade curricular, temporal e de carga horária, persiste uma cultura de desvalorização dessas disciplinas, herança do modelo 3 + 1. Em Portugal, embora exista uma ausência bastante questionável de disciplinas relacionadas à educação em suas licenciaturas, os estudantes que optam por ingressar, mediante provas de seleção, nos mestrados em ensino, o fazem por interesse em, de fato, exercerem a docência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luísa Teixeira; GREEN, Judith; CASTANHEIRA, Maria Lúcia (2012). Becoming an ethnographer: exploring the power of different epistemological approaches to analysing literacy events in a History Class in Brazil In: **Ethnography and Education** Conference, University of Oxford, England.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de professores**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 No 19.

COLLINS, E and GREEN, J. Learning in Classroom Settings: making or breaking a culture. IN: Marshall, Hermine (ed.). **Redefining Students Learning**, p. 59-85, 1994.

CHEVALLARD Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina. (1991)

DAYRELL, Juarez. (org.). In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Minas Gerais: Editora UFMG, 1996.

EDWARDS, D; MERCER, N. (1987). **Common khowledge**: the development of understanding in the classroom. London: Routledge.

FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria&Educação**.Porto Alegre: Pannonica Editora,nº5,1992. p.28-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GREEN, J. L; DIXON, C. N; & ZAHARLICK, A. (2002). Ethnography as a logic of inquiry. In FLOOD, J; LAPP, D; SQUIRE, J. R; & JENSEN, J. M. **Handbook of research on the teaching of the English language arts**. 2nd ed. Lawrence Erlbaum associates, publishers, pp. 201-224.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. XXV, n.XII, p. 121-142, 2001.

_____. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação &Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador. SEC/IAT, 2022. 116 p.

_____. **Professores**: libertar o futuro / António Nóvoa. -- 1. ed. -- São Paulo : Diálogos Embalados, 2023.

SANTOS, A. S.; COELHO, A. R.. Ser professor/a de História: identidades docentes em (re)construção em memoriais de professores/as da educação básica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 24, p. 1-16, 2024.

SIMAN, Lana Mara de Castro (2003). **Projeto de Pesquisa: O Papel das Interações Discursivas e dos Mediadores Culturais no Processo de Construção de Conhecimentos e Raciocínios Históricos**. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG (texto mimeografado, circulação interna).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Micheli Gomes da Silva[1]

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva discutir algumas problemáticas relativas ao Ensino Superior de História, considerando a relevância que esse segmento de ensino possui para a formação de novos historiadores (Oliveira; Freitas, 2014), bem como a carência de estudos e debates nesta área (Costa, 2010).

Diante disso, com base na análise bibliográfica e documental, constatamos algumas questões pertinentes para o debate sobre esse nível de ensino, mas que não serão elucidadas ou esgotadas neste texto, tendo em vista que ele se constitui como um excerto de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nesta pesquisa, buscamos investigar as concepções teórico-metodológicas expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) vigentes e nas práticas dos professores universitários do Departamento de História da UFRN, para compreender como o Ensino de História foi concebido e exercido na trajetória do curso.

No entanto, para o escopo deste artigo, apresentamos uma etapa inicial desta pesquisa que consiste na análise de bibliografias sobre o Ensino Superior de História e de documentos institucionais que normatizam o curso de graduação em história na UFRN. A partir do confronto entre as referências teóricas estudadas e destas com as normas que regem o curso de História, pôde-se observar questões relativas ao campo do Ensino de História, à formação do professor universitário, ao currículo da graduação em História, entre outras.

Como resultados das discussões apresentadas neste artigo, esperamos ampliar as análises sobre o Ensino Superior de História e destacar a importância de compreendermos as relações

[1] Mestre em Inovação em Tecnologias educacionais (PPGITE/UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), grupo de pesquisa Espaço, Poder e Práticas Sociais (UFRN), e-mail: micheli.silva@ufrn.br. Doutorado em andamento no Programa de pós-graduação em História da UFRN.

estabelecidas no espaço escolar universitário como elemento impactante ou definidor das concepções e práticas de pesquisa e ensino em História.

ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA: POR QUE (NÃO) ESTUDÁ-LO?

Neste artigo, nossas discussões se situam no campo da História do Ensino de História. Esse campo de investigação, que vem se desenvolvendo ao longo dos anos desde o século XX, abarca estudos que, por diferentes perspectivas, refletem sobre a ciência da história e seu ensino. O desenvolvimento desse campo de pesquisa no Brasil se relaciona com a expansão dos cursos de pós-graduação, a partir da década de 1980, que impulsiona a produção historiográfica acadêmica (Caimi, 2008).

Na análise de Oliveira (2003), as produções sobre o ensino de história concentraram-se, inicialmente, nos programas de pós-graduação da Educação e, a partir dos anos 2000, passaram a figurar nos programas de História. Nessa perspectiva, observa-se a emergência e consolidação do Ensino de História na área da História, por meio da sua presença crescente na pós-graduação de História (Pacheco; Rocha, 2016).

No entanto, os estudos na área do Ensino de História, sobretudo, nas décadas de 1970, 1980 e no início dos anos 2000, centravam-se em temáticas que versavam sobre a educação básica, como currículo, livro didático, leis etc. Assim, nesse campo de pesquisa, o Ensino Superior de História deteve menos espaço entre os pesquisadores, mas não foi completamente ausente nas discussões (Costa, 2010).

A produção referente ao Ensino Superior de História, em contínuo crescimento, apresenta estudos sobre a formação de professores (Oliveira, 2003), a História de cursos de graduação em História (Ciampi, 2000), a estrutura curricular dos cursos de História (Cerri, 2004), dentre outros. Esses debates acerca do ensino superior são importantes para avaliarmos o que (e como) produzimos e ensinamos na área de História em nossas universidades, com a possibilidade de repensarmos nossas práticas diante das necessidades sociais observadas.

Desse modo, destacamos dois motivos para estudar (pesquisar) o Ensino Superior de História: a própria historicidade do campo, que nos conduz a investigar as mudanças e permanências relacionadas ao modo como concebemos a História, a pesquisa e o ensino de tal ciência em cada tempo e espaço, e, a importância dos debates desse campo para o processo formativo dos novos profissionais de História. Consideramos que as reflexões sobre essa área favorecem a formação e atuação dos profissionais de história, à medida que estimula a

construção de diferentes concepções e práticas sobre as relações entre ensino e produção do conhecimento histórico.

No entanto, alguns historiadores, como observado em Oliveira (2003) e Cerri (2009), compartilham a compreensão de que o debate sobre o Ensino de História não compete à História e sim à área da Educação. Então, a esses historiadores perguntamos: por que não devemos estudar o Ensino de História? Quais fatores ou desafios os levam a desconsiderar a dimensão do ensino da ciência que pesquisam?

Neste artigo, reconhecemos a importância do Ensino de História como campo de ensino e pesquisa situada na História e defendemos a ampliação das investigações na área, principalmente, relacionadas ao Ensino Superior de História.

ESPAÇO ESCOLAR UNIVERSITÁRIO DE HISTÓRIA

Nossas análises sobre o Ensino Superior de História estão atreladas a compreensão de como se configura o espaço acadêmico do curso de História. Esse texto representa, assim, um esforço inicial para entendermos esse espaço e, futuramente, podermos avaliar como, nesse espaço, o ensino de história foi concebido e exercido.

Conhecer esse espaço possibilita identificar os diferentes atores, documentos e elementos que influenciaram a construção e o desenvolvimento do ensino na universidade. No entanto, esse espaço precisa ser entendido no seu sentido mais amplo, como ambiente físico e como lugar abstrato em que se desenvolve uma rede de relações que podem ultrapassar os limites geográficos estabelecidos.

Neste estudo, nos dedicamos à análise da realidade da UFRN e nos apoiamos na noção de espaço escolar (Oliveira, 2013) para examinar o conjunto de relações tecidas entre alunos, professores, gestores, a comunidade acadêmica, as legislações (internas e externas à UFRN) e a sociedade, tendo em vista que essa rede de interações impacta na configuração do curso de história e no ensino dessa ciência. Assim, julgamos que o modo como os docentes universitários conceberam e exerceram o Ensino de História na UFRN foi influenciado pelas relações sociais que permeiam o espaço escolar da universidade.

Dessa maneira, observamos que são as interações estabelecidas nesse espaço escolar universitário, e a partir dele, que configuram narrativas, memórias e histórias sobre a ciência histórica, as práticas do fazer historiográfico e sobre o Ensino Superior de História. Mas, quem seriam esses sujeitos e elementos que influenciam a definição desse espaço na universidade?

Pensando o Ensino Superior a partir da ótica apresentada por Oliveira (2013), entendemos como sujeitos dessa realidade os docentes, os discentes, os gestores (desde os coordenadores de curso, chefe de departamento até pró-reitores e o reitor, conforme definido na estrutura organizacional da instituição), legisladores, a comunidade universitária e a sociedade. E, da rede de interações que se forma entre esses personagens, surgem as normas, currículos, as propostas de ensino e pesquisa… E, se consolida o curso de História.

Diante disso, constatamos a complexidade desse espaço e a diversidade de sujeitos "que, ao tencionarem sobre a dimensão do ensino formal, constroem relações entre si e com o campo em que estão inseridos, sendo, ao mesmo tempo, produtores e produtos dele" (Soares, 2017, p.18). Nesse ponto, ressaltamos que o espaço universitário não é neutro ou homogêneo em termos de ideias, posicionamentos políticos e interesses, pelo contrário.

Entre os sujeitos que compõem esse espaço existem confrontos de opiniões, práticas e disputas por poder que podem se traduzir na definição de determinadas disciplinas como obrigatórias nos currículos (assegurando *status* e justificando a existência de grupos de pesquisa relacionados) (Oliveira; Freitas, 2013) ou na manutenção de prestígio (e recursos) entre departamentos que compartilham espaço nos currículos da graduação (como os departamentos de História e Educação, no caso das licenciaturas). O mesmo se estende às disputas políticas externas à universidade que divergem sobre as políticas socioeconômicas, os projetos de nação, o papel social das universidades e dos profissionais da História, os quais impactam nas legislações, destinação de verbas, definição de vagas em concursos, etc.

Assim, as análises sobre o Ensino Superior de História devem perpassar, fundamentalmente, pela investigação e compreensão dessa rede imbricada e complexa de interações que conforma o espaço escolar universitário e influência na definição de concepções, práticas, métodos de construção e ensino de História na universidade. É necessário entender como esses diferentes sujeitos e elementos se articulam e como, a partir dessas interações, se configura o curso de História.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas neste artigo representam um esforço inicial para lançar luz sobre o espaço escolar universitário, problematizando o Ensino Superior de História.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo, como mencionado anteriormente, está em andamento no doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(UFRN). O objetivo geral é investigar as concepções teórico-metodológicas expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) vigentes e nas práticas dos professores universitários do Departamento de História da UFRN, para compreender como o Ensino de História foi concebido e exercido na trajetória do curso.

Para alcançar tal objetivo, julgamos necessário analisar o espaço escolar universitário, de modo a observar como esse espaço molda (e é moldado pelo) o curso de História, as concepções e práticas de pesquisa e ensino estabelecidas na universidade.

Por isso, a etapa inicial desta pesquisa consiste na análise de referências teóricas sobre o Ensino Superior de História e de documentos institucionais que normatizam o curso de graduação em história na UFRN. A partir do confronto entre as referências teóricas estudadas e dessas com as normas que regem o curso de História, observamos diferentes questões que nos possibilitam refletir sobre o Ensino de História, a formação do professor universitário, o currículo da graduação em História, entre outras.

As referências selecionadas para esse cotejo apresentam análises que abordam diferentes temáticas sobre o Ensino Superior de História, como currículos, formação docente, aprendizagem, etc, para oportunizar o exame desse segmento de ensino por perspectivas diversas (as referências estão indicadas no final do texto e fundamentaram a escrita deste artigo). Essas fontes teóricas oportunizam entender conceitos, premissas, problemáticas e lacunas de pesquisa pertinentes para este estudo.

Essas referências, após leitura e fichamento, foram submetidas a discussões que resultaram no levantamento de problemáticas, lacunas de pesquisa e aspectos importantes sobre o Ensino Superior de História. Desse modo, essa primeira fase de análise seguiu um direcionamento mais geral, com foco na literatura sobre o tema, conforme o recorte adotado.
Em seguida, realizamos a seleção, leitura e debate de alguns documentos institucionais que orientam e normatizam o curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (quadro 1). Nesse momento, a ênfase foi na inquirição da realidade da UFRN, buscando entender a estrutura e diretrizes internas que influenciam a configuração do curso de História.

Quadro 1. Documentos selecionados para análise.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Departamento de História. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de História**. Natal: 2004. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000046. Acesso em: 15 fev. 2025.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Departamento de História. **Projeto Político-**

Pedagógico do Curso de História. Natal: 2018. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635057. Acesso em: 15 fev. 2025.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Regimento interno da Reitoria**. 2021. Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/anexos/regimento_interno_reitoria.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2029**. Natal: EDUFRN, 2021. 75 p. Disponível em: https://www.ufrn.br/institucional/documentos#documentosPlanos. Acesso em: 20 out. 2025.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/anexos/estatuto.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **RESOLUÇÃO Nº 016/2023-CONSEPE, de 04 de julho de 2023**. Atualiza o Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em: https://www.ufrn.br/institucional/documentos#documentosRegulamentos. Acesso em: 10 set. 2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses documentos institucionais normatizam a organização dos cursos de graduação na UFRN e definem a estrutura do curso de história. Porém, consideramos que as prescrições e orientações contidas nesses documentos podem ser apropriadas e implementadas de diferentes maneiras, efetivando total ou parcialmente tais normas. Esses documentos são construídos a muitas mãos, contemplando interesses diversos, e a implantação deles depende também de muitos sujeitos que podem convergir ou divergir (em maior ou menor grau) dos elementos definidos para o curso de graduação. Por isso, a nossa análise desses documentos se concentrou no planejamento realizado para o curso, no modo como foi implementado e no impacto gerado para o curso de História.

A partir das referências teóricas e documentos institucionais adotados, desenvolvemos o confronto das ideias e questões observadas em cada um deles para entender se (e como) os apontamentos da literatura especializada apareciam na realidade da UFRN, bem como observar as lacunas e problemáticas presentes nas normas institucionais que não figuravam na literatura da área de História.

No próximo tópico, apresentaremos algumas reflexões sobre o Ensino Superior de História, com base na realidade da UFRN, desencadeadas nesse processo de análise documental e bibliográfica.

ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA NA LITERATURA E NAS NORMAS: ALGUMAS QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Uma das primeiras questões observadas na área em estudo refere-se ao espaço que o Ensino de História possui para os historiadores. Dentre eles, existem aqueles que entendem que discutir o Ensino de História não faz parte das competências dos historiadores. Assim, pesquisar e debater o ensino de história não desperta o interesse desses profissionais. Nessa perspectiva, as reflexões relacionadas ao ensino dessa ciência são delegadas para os pedagogos e aos departamentos de educação (Cerri, 2009). Mesmo com o avanço das pesquisas sobre o Ensino de História e com a consolidação desse campo de estudo nas revistas especializadas e nos programas de pós-graduação em História (Rocha; Pacheco, 2016), alguns professores universitários ainda resistem às discussões desse campo tanto na pesquisa como na sua atuação na universidade (Oliveira, Freitas, 2014; Cavalcanti, 2021).

Esse posicionamento, por si só, já impõe a indagação sobre a finalidade (ou função social) da História, o sentido de pesquisar e produzir conhecimento histórico, tendo em vista que a dimensão do ensino é desconsiderada por esses historiadores. Porém, ainda mais emblemático é analisar esse posicionamento entre aqueles que atuam como docentes no ensino superior. Isso porque esses historiadores são contratados (concursados ou não) para cargos de docentes e, no caso das universidades públicas, entre suas atribuições estão previstos o ensino, a pesquisa e a extensão (atividades indissociáveis no ensino público superior) voltadas para a formação de novos profissionais. Sendo assim, como se abster das discussões sobre o Ensino de História? Por mais que esses docentes sejam especializados em campos particulares da História (antiga, medieval, moderna), o ensino não deveria perpassar todos eles, como uma problemática transversal?

Indo mais além, será que esses historiadores, mesmo atuando como professores formadores no ensino superior, não se percebem como docentes? Mesmo a pesquisa assumindo grande importância para o avanço científico, na universidade ela é uma atividade exercida "como função indissociável do ensino e com o objetivo de ampliar o acervo de conhecimentos ministrados em seus Cursos" (UFRN, p.72, 2019). Desse modo, a pesquisa no ambiente universitário é mais um alicerce para o ensino, e não o fim único do historiador atuante na universidade.

Diante disso, é intrigante pensar como é construída a identidade desse historiador formador na universidade, sem considerar a dimensão do ensino da sua ciência. Como se

constitui na mentalidade desses historiadores formadores essa identidade profissional ao ignorar (ou minimizar) a importância do Ensino de História? Igualmente significativo é pensar qual (ou quais) identidade(s) os novos profissionais de história podem criar sob a influência desses professores, pois, como ressalta Certeau (1982), o lugar social que ocupamos e as práticas científicas que compartilhamos com nossos pares definem nossa identidade profissional.

Sendo assim, compreendemos que o Ensino de História deve ser objeto de discussão e investigação na História, tanto dos bacharéis quanto dos licenciados na área, tendo em vista que todos os campos de atuação profissional do historiador possuem o ensino como finalidade (Gaddis, 2003). E, consequentemente, entendemos que o Ensino de História deve ser visto como um dos elementos definidores da identidade do historiador.

Essas discussões apresentadas nos levam a refletir sobre outro ponto muito importante: o processo de ensino e aprendizagem de História no ensino superior. Na universidade, entende-se que o foco das aprendizagens deve ser o domínio dos conceitos e das práticas discursivas do ofício do historiador que habilite os discentes para o ensino e a pesquisa em acordo com os métodos dessa ciência.

Pensar nessas aprendizagens já nos remete à complexidade de definir estratégias que possibilitem aos discentes compreender os fundamentos da ciência histórica, bem como, os seus métodos e procedimentos de pesquisa e ensino. Essa linha de análise já possibilita muitas indagações: como os conteúdos previstos no currículo contribuem para o alcance desse feito? Como tais conteúdos estão organizados e se relacionam ao longo do currículo? Como a progressão dos conhecimentos históricos está organizada em cada disciplina e entre as disciplinas? Quais metodologias são propostas para promover domínio e autonomia na pesquisa histórica? Quais experiências promovem discussões e práticas sobre o Ensino de História? Essas questões podem se desdobrar em tantas outras. E, se considerarmos a diversidade do público que chega à universidade e as transformações que as tecnologias e as redes sociais impuseram à História (tanto no ensino como na pesquisa) (Barros, 2021), teremos um amplo campo para análise e debates.

Porém, ainda mais inquietante é refletir sobre como os processos de ensino e aprendizagem da História na universidade perpassam os docentes universitários que se abstêm das discussões sobre o Ensino de História. Se o ensino não faz parte das preocupações desses profissionais, como eles planejam suas práticas docentes? Como articulam os conteúdos, as estratégias de ensino e os recursos didáticos em prol do alcance dos objetivos de aprendizagem?

Como definem a progressão dos conhecimentos históricos? E, quais as estratégias de mediação pedagógica disponibilizadas para apoio aos discentes?

Na verdade, essa deve ser, talvez, a primeira questão a ser debatida: as problemáticas sobre o processo de ensino e aprendizagem em História são válidas para o ensino superior? Chervel (1990), em sua análise sobre a história das disciplinas escolares, aponta a ausência de mediação no processo de ensino e aprendizagem dos adultos na universidade. Qual é a razão disso? Devemos entender, desse modo, que o público adulto não necessita de mediação didática?

Por outra perspectiva, podemos pensar que no ensino superior existe mediação didática (Costa, 2010) expressa na prática docente de planejamento, seleção de conteúdos, definição de avaliações etc. Nesse caso, devemos analisar quais as estratégias de mediação empregadas, se elas são centradas apenas na atividade de ensino do docente ou contemplam as necessidades de aprendizagem dos discentes.

Certamente podemos visualizar uma variedade de concepções e práticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de História na universidade, tendo em vista a pluralidade de sujeitos (com suas ideias, saberes e experiências diversas) que compõem o corpo docente. E, essa variedade pode representar um potencial enriquecedor, se bem articulado e aplicado no curso de História. Assim, precisamos avaliar como (e se) as diferentes estratégias de ensino e aprendizagem adotadas convergem para o alcance dos objetivos e do perfil profissional definidos no Projeto Político Pedagógico do curso de História.

Nessa vertente, é necessário analisar também como, nesse processo de ensino e aprendizagem, em cada disciplina e ao longo do curso, se integram os conhecimentos teóricos e práticos da ciência histórica. Esse é um ponto importante porque muito se discute sobre a falta de integração, nos cursos de licenciatura em História, entre as disciplinas pedagógicas (a cargo dos departamentos de Educação) e as disciplinas específicas/historiográficas (dos departamentos de História) (Oliveira; Freitas, 2014), (Cerri, 2009), (Soares; Teixeira, 2022). Mas, como articular o diálogo entre os departamentos de História e de educação, no intuito de integrar formação pedagógica e teórica/historiográfica para a licenciatura, se não assegurarmos totalmente o diálogo entre as disciplinas do currículo de história?

Todas as questões apresentadas, de algum modo, se relacionam com a formação continuada do professor universitário. Como podemos pensar a atuação docente, diante de todas as reflexões propostas neste estudo, sem antes debatermos a formação continuada desses profissionais? Nesse ponto, é oportuno observar que, comumente, a formação dos docentes

universitários ocorre focada nas suas áreas de pesquisa e atuação, em detrimento de ações voltadas para a prática pedagógica (Santos; Costa, 2018).

Dessa maneira, os docentes (que possuem muitas vezes uma formação voltada para a pesquisa desde a graduação) assumem a sala de aula com a ideia de aprender fazendo (sem uma preparação específica), o que pode levar à reprodução de práticas de seus antigos professores (Rodrigues; Schmidt, 2017). É, em consequência disso, talvez, que se observa ainda nas universidades a figura do professor formador clássico que expõe seus conhecimentos (a partir, quase exclusivamente, da apresentação oral de referências historiográficas) e espera dos discentes a concentração e a habilidade de reproduzir tais conhecimentos em provas e trabalhos (Oliveira; Freitas, 2013).

Nesse cenário, como podemos enfrentar as resistências nas discussões sobre ensino e fomentar a formação continuada dos professores universitários que contemplem e integrem a dimensão do ensino e suas áreas de pesquisa específicas? Certamente que precisamos analisar também a realidade docente e as dificuldades para conciliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão com as iniciativas de formação continuada (Santos; Costa, 2018). E, nesse sentido, devemos refletir sobre como as instituições planejam e estimulam a formação continuada desses professores universitários.

Adicionamos, ainda, outra camada nessa realidade complexa do Ensino Superior que é a necessidade de alinhar e cumprir nos cursos de graduação as metas, valores e diretrizes expressos nos documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o regulamento da graduação, o Estatuto da universidade, dentre outros.

As instituições de ensino superior sistematizam nesses documentos, com base na análise da sua realidade e do seu contexto social, elementos importantes que devem orientar as atividades-meio e atividade-fim. De certo modo, as instituições buscam sintetizar nesses documentos os caminhos para responder às necessidades sociais que observam.

A partir disso, podemos analisar, a exemplo da UFRN, como as metas institucionais, sinalizadas no PDI 2020-2029, para a melhoria da qualidade do ensino (por meio da adoção de metodologias ativas) ou de promoção da inclusão e acessibilidade, são incorporadas no planejamento do curso de história e de suas disciplinas.

Em contrapartida, devemos avaliar também se o apoio institucional para o planejamento das práticas de ensino e aprendizagem em história, caso exista, é adequado para as demandas dos docentes. Na UFRN, está prevista a atuação da assessoria acadêmica, vinculada à direção dos Centros, para suporte às atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos

departamentos e coordenações de curso (UFRN, 2019). Mas, será preciso analisar como ocorre esse suporte. Como os docentes e assessores se articulam/interagem no planejamento das atividades de ensino?

Somado a isso, devemos discutir também quais são as políticas e diretrizes institucionais para a formação docente? Caso existam, elas são coerentes com as realidades de trabalho desses docentes, de modo a oportunizar a participação deles nas formações? Que tipo de formação é esperada ou proporcionada aos docentes (educação formal, não-formal)? E, como avaliar se os conhecimentos gerados nessas formações são efetivamente implementados na prática docente visando a melhoria da qualidade do ensino?

Inclusive, é importante analisar os parâmetros ou ferramentas avaliativas institucionais adotadas para dimensionar a atuação docente frente aos cursos e disciplinas, bem como, os dispositivos existentes para avaliação da própria instituição pelos docentes e discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos um recorte da nossa pesquisa de doutorado em andamento no Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nesta pesquisa, buscamos investigar as concepções teórico-metodológicas expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) vigentes e nas práticas dos professores universitários do Departamento de História da UFRN, para compreender como o Ensino de História foi concebido e exercido na trajetória do curso.

Mas, ressaltamos que não pretendemos construir juízos de valor (melhor, pior, bom, ruim) ou estereotipar a atuação ou as concepções docentes sobre o Ensino de História. Nossa proposta de investigação concentra-se em entender como se constitui, nesse espaço escolar universitário, o Ensino de História.

Nesse sentido, todas as questões apresentadas neste artigo decorrem de uma análise inicial que visa compreender a realidade do espaço escolar universitário de História. Ao longo deste estudo, buscaremos respostas ou direcionamentos para essas e outras indagações que nos depararmos. Mas, já consideramos o nosso esforço válido se essas questões, ainda que sem respostas, sirvam para gerar debates sobre o Ensino Superior de História, evidenciando a complexidade desse espaço escolar e a necessidade de ampliarmos as pesquisas sobre esse segmento de ensino.

REFERÊNCIAS

Bate papo com Flávia Caimi - Aprendizagens em ensino de história. [*s.l*]: LAPEHIS, 2020. Vídeo (1h20). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F7gMG14dfbc. Acesso em: 18 jun. 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). **Ensino de História**: múltiplos ensinos em múltiplos espaços. Natal: EDFURN, 2008.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 133–166, 2021. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1659. Acesso em: 11 fev. 2025.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, v. 10, n. 20, p. 149-154, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4459/445944362017.pdf. Acesso em: 13 abril. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

Chervel, André. (1990). **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. 2. p. 177-229.

CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada**: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: Educ, 2000.

COSTA, Aryana Lima. **A Formação de Profissionais de História**: o caso da UFRN (2004-2008). Orientador: Vilma de Lurdes Barbosa. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6022. Acesso em: 5 maio. 2025.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História.** Tradução de Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

O campo da História é o campo do dissenso - Eri Cavalcanti (Professor de história e autor). Locução de: Silvia Betania Gordo e Jair Mauro Neris. Pará: UNIFESPA, 30 out. 2021. **Palafita.** Disponível em: https://open.spotify.com/episode/7MoskT4DcnwJSMxTUFWYeP. Acesso em: 17 jun. 2025.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiane Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Ensino de História, memória e culturas.** 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013. v. 1, p. 229-244.

Oliveira, Margarida Maria Dias de. **O DIREITO AO PASSADO** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003. 295 f. Tese (Doutorado em 2003) - Universidade Estadual do Ceará, 2003. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=104563 > Acesso em: 15 de fevereiro de 2025.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE. **UnilaSalle editora**, Canoas, n.19, p. 109-125, 2014. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1835. Acesso em: 17 out. 2025.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE. **UnilaSalle editora**, Canoas, n.19, p. 109-125, 2014. Disponível em:

https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1835. Acesso em: 17 dez. 2024.
PACHECO, Ricardo de Aguiar; ROCHA, Helenice. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em história. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 51–84, 2016. DOI: 10.22456/1983-201X.65880. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/65880. Acesso em: 11 jun. 2025.
RODRIGUES, Maria Cristina de Matos; SCHMIDT, Benito Bisso. O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior. **Revista História Unisinos**, vol. 21, nº 2, p. 169-178, 2017. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2017.212.02. Acesso em: 06 jun.2025.
SANTOS, V. L. P. dos; COSTA, C. J. de S. A. Docência, formação e inovação: percursos interconectados na configuração do conhecimento pedagógico na educação superior. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 210–233, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8649170. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649170. Acesso em: 1 fev. 2023.
SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil**: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014). 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24063. Acesso em: 25 fev. 2025.
SOARES, Jandson Bernardo; SOUZA, Juliana Teixeira. Formando historiadores em meio à crise pandêmica. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 195–219, 2022. DOI:10.20949/rhhj.v11i22.827.Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/827. Acesso em: 15 set. 2025.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). **Regimento Geral da UFRN**. 2019. Disponível em: https://www.ufrn.br/institucional/documentos#documentosRegimentos. Acesso em: 07 nov. 2024.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2029**. Natal: EDUFRN, 2021. 75 p. Disponível em: https://www.ufrn.br/institucional/documentos#documentosPlanos. Acesso em: 20 out. 2025.

ENSINO DE HISTÓRIA E ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENTRE HISTÓRIA E PEDAGOGIA

CONCEITOS E NARRATIVAS PRESENTES NA HISTÓRIA INDÍGENA ENSINADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACAREÍ - SP[1]

Vitória Silveira Santos Domingos[2]
Flavia Preto de Godoy Oliveira[3]

INTRODUÇÃO

Sancionada em 2008, a Lei 11.645 ampliou as diretrizes já estabelecidas pela Lei 10.639/2003 — que havia tornado obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira — ao incluir também a obrigatoriedade da temática indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Fruto das mobilizações de movimentos sociais, essa legislação integra um cenário mais amplo de luta por direitos, reconhecimento e valorização da sociodiversidade dos povos indígenas brasileiros, um percurso iniciado no final do século XX e ainda em desenvolvimento (Brighenti, 2016).

O Movimento Indígena Brasileiro, pioneiro na defesa dos direitos dos povos originários, surgiu na década de 1970, reivindicando principalmente o reconhecimento étnico e o direito às terras tradicionalmente ocupadas — elemento central na construção identitária indígena (Fanelli, 2018). Paralelamente, fortaleceu-se também a demanda por uma educação que respeitasse e refletisse a pluralidade cultural de seus povos. Na década seguinte, durante os debates para a Constituição de 1988, houve significativa mobilização do Movimento, resultando na conquista de importantes garantias, como a proteção das manifestações culturais e o reconhecimento das formas de organização social indígena. Além disso, em 1991, a responsabilidade pela educação indígena e por todas as questões a ela relacionadas foi

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CNPq.
[2] Graduanda em Licenciatura em Pedagogia - IFSP Campus Jacareí. v.silveira@aluno.ifsp.edu.br
[3] Doutora em História Social. Orientadora do projeto - IFSP Campus Jacareí. flavia.godoy@ifsp.edu.br

transferida da FUNAI para o Ministério da Educação (Fanelli, 2018), indicando avanços no ensino indígena e na preservação de sua história, modos de vida e diversidade.

Logo após a promulgação da Lei 10.639, em 2003, por meio da articulação entre movimento indígena e indigenistas, a deputada Mariângela Duarte apresentou o Projeto de Lei 433/03, com o objetivo de ampliar o alcance da legislação vigente, incorporando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na educação básica. A proposta tramitou por cinco anos, sendo finalmente aprovada em março de 2008. Desde então, persistem indagações sobre sua implementação: de que maneira esses conteúdos têm sido trabalhados em sala de aula? Como aparecem nos currículos? Nesse contexto, busca-se compreender as percepções docentes e os materiais didáticos utilizados por eles nesse processo. A pesquisa — oriunda de uma iniciação científica financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) — organiza-se em dois eixos principais: a análise das perspectivas dos docentes sobre suas práticas relacionadas à temática indígena, por meio de entrevistas, e a investigação dos recursos didáticos empregados para concretizar essas práticas. O presente trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados desta pesquisa.

Por meio de entrevistas com professores da rede municipal, a proposta é examinar como suas percepções, bem como sua formação inicial e continuada, influenciam a inserção da temática indígena nas aulas — especialmente considerando que, em geral, os docentes responsáveis possuem formação em Pedagogia, uma licenciatura abrangente e multidisciplinar, que embora contemple conteúdos de História, não tem esse campo como foco exclusivo, muito menos a história indígena de forma aprofundada. Assim, a pesquisa busca, sobretudo, uma compreensão qualitativa do ensino de História Indígena, contribuindo não apenas para delinear um panorama do município de Jacareí, mas também para promover o cumprimento da legislação e o fortalecimento de uma sociedade multicultural e democrática.

ENTREVISTAS E DISCUSSÕES

Embora o projeto de iniciação científica tenha como base tanto as entrevistas com os docentes quanto a análise dos materiais didáticos, este recorte específico se concentrará exclusivamente no exame das entrevistas, visto que é importante compreender de forma individual qual a percepção dos docentes acerca da História Indígena. Nesse sentido, no que se refere à temática, a lei determina que, além da dimensão cultural, sejam abordadas a luta dos povos indígenas e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira nos âmbitos

político, social e econômico (Brasil, 2008). Entretanto, embora estabeleça a obrigatoriedade do ensino, a legislação não especifica de que forma esse conteúdo deve ser trabalhado nas aulas, transformando o tema em um campo amplo e aberto a interpretações. A lei também não prevê mecanismos de fiscalização, de modo que sua implementação depende, em grande medida, do engajamento e da disposição dos profissionais da educação em efetivá-la.

A própria redação da Lei 11.645 suscita questionamentos relevantes: como assegurar a autonomia docente — pilar fundamental de uma educação democrática — e, simultaneamente, garantir que o ensino da temática indígena não reforce estereótipos e preconceitos? E por que tais estigmas permanecem tão presentes ainda hoje? Embora a legislação exija o tratamento das relações étnico-raciais, resta a indagação: qual é a qualidade dessa abordagem? A temática indígena, para além da legislação vigente, é por si só relevante, sendo necessário evitar práticas superficiais, incapazes de romper com o imaginário social ainda impregnado de estereótipos. Como destacam Souza e Wittmann (2015, p. 234), seria necessário que a legislação fosse antecedida por processos educativos que extrapolassem o ambiente escolar, tornando o conhecimento sobre a história e a cultura indígenas um saber "natural", e não apenas "legal", além de promover o reconhecimento dos povos indígenas como parte constitutiva da história e da formação do país até os dias atuais.

Com esse panorama em vista, e buscando compreender as representações e abordagens de docentes sobre o ensino de História Indígena no contexto municipal, este estudo realizou entrevistas com quatro professores que atuam no 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Jacareí.[4]

As entrevistas seguiram um roteiro semi estruturado, permitindo a inclusão de perguntas complementares sempre que necessário para aprofundar a compreensão dos dados. O roteiro foi organizado em cinco eixos: identificação e formação profissional, incluindo informações sobre formação inicial e tempo de experiência docente; conhecimento da legislação referente ao ensino de história e culturas indígenas, com foco na Lei 11.645/2008 e seus desdobramentos; formação inicial e continuada sobre a temática indígena, envolvendo disciplinas cursadas na graduação e ações de formação continuada relativas à história e cultura indígena; experiências

[4] A pesquisa, iniciada em setembro de 2024, previa a realização de pelo menos cinco entrevistas com professores de diferentes escolas. Contudo, a etapa inicial do projeto coincidiu com o período eleitoral municipal, o que dificultou o diálogo com a Secretaria de Educação de Jacareí; houve também demora na aprovação do Comitê de Ética e, quando a autorização foi concedida, as escolas já estavam em recesso. Após esse período, a Secretaria Municipal de Educação passou por mudanças de gestão, agravando as dificuldades de comunicação — inclusive com as próprias escolas. Em razão desse contexto, apenas quatro entrevistas puderam ser realizadas dentro do cronograma previsto.

com o ensino de história indígena, abordando frequência do tema nas aulas do 4º ano, materiais consultados, conceitos mobilizados e recursos disponibilizados aos estudantes; e percepções docentes, englobando avaliação do próprio domínio do tema, dificuldades encontradas, possibilidades percebidas e sugestões para a efetivação da legislação. O propósito das entrevistas foi compreender de que forma a formação e as percepções dos professores, aliadas aos materiais didáticos utilizados, influenciam o modo como a temática da história indígena chega aos alunos em sala de aula.

Para dar início à entrevista, foram registradas as informações de identificação das docentes participantes. A apresentação seguirá a ordem dos depoimentos: professora 1 (P1), professora 2 (P2), professora 3 (P3) e professora 4 (P4). É importante destacar que todas possuem formação em Licenciatura em Pedagogia, além de diferentes especializações. Com o objetivo de compreender o grau de familiaridade das entrevistadas com a Lei 11.645, de 10 de março de 2008 — que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre as temáticas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares de todo o país (Brasil, 2008) —, foi perguntado em que ano concluíram a formação inicial ou há quanto tempo atuavam no magistério. As docentes P1 e P2 trabalhavam em sala de aula antes mesmo de concluírem a graduação em Pedagogia, tendo ingressado na carreira apenas com o Magistério. P1 possui 31 anos de atuação e P2, 25 anos. Ambas concluíram a graduação cerca de dois anos após a entrada em vigor da legislação. Ressalta-se que, mesmo tendo passado por diversas formações oferecidas pelas instituições ou redes de ensino ao longo de suas trajetórias, nenhuma delas mencionou ter recebido capacitações que abordassem especificamente a temática indígena.

Por outro lado, os docentes P3 e P4 finalizaram a graduação em 2017 e 2023, respectivamente — quando a legislação já estava vigente há quase dez anos, no caso de P3, e há quinze anos, no caso de P4. Pode-se supor, portanto, que haveria tempo suficiente para que cursos de licenciatura tivessem adequações curriculares que incorporassem a temática indígena na formação inicial docente, especialmente no caso dessas duas professoras. No entanto, ambas demonstraram desconhecimento sobre o conteúdo e as determinações da Lei 11.645.

Ao ser questionada sobre seu entendimento da legislação, P1 afirmou: “Essa lei coloca o que nós precisamos trabalhar de forma mais efetiva com a cultura indígena, sobre a vida indígena, sobre os costumes indígenas que fazem parte da nossa cultura brasileira e da nossa formação brasileira, né?”. Observa-se que a docente não mencionou a obrigatoriedade — contida na lei — da abordagem da história afro-brasileira; situação distinta da resposta apresentada por P4, que afirmou

> [...] Eu sei que fala sobre a obrigatoriedade do ensino na rede sobre os afrodescendentes, né? Que fala, e também sobre a cultura indígena. A cultura afro-brasileira e a cultura indígena. E eu sei que sempre aparece nos currículos, inclusive no currículo, que a gente segue aqui em Jacareí. Eles colocam lá, eles citam sobre a importância de trabalhar esses dois temas (entrevista P4).

Embora a legislação destaque que as temáticas afro-brasileira e indígena devem permear todo o currículo educacional, observa-se que o conteúdo relacionado aos povos indígenas permanece concentrado, predominantemente, nas disciplinas de Geografia e História, e, eventualmente, em Ciências, como pode ser percebido pelo relato da professora 2 ao ser questionada em quais disciplinas a temática indígena era presente em suas aulas:

> História. Geografia também, eu entrei sobre a localização porque tem nos conteúdos e habilidades. Tava [sic] vendo também tem agora no terceiro ano o que a gente tem que tratar das 3: do indígena, afrodescendente, né, e do europeu. É a formação dos brasileiros e tem até num livro que eu vou começar agora de história com eles (entrevista P2).

No recorte específico deste artigo, que se debruça sobre a abordagem da temática indígena no ensino de História, constata-se que tal conteúdo, é frequentemente tratado de forma superficial e descontextualizada — mesmo que a temática esteja mais presente nessa disciplina, conforme apontado pela professora 4 ao ser questionada sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino:

> [...] Eu acho que eles não seguem [...] uma cronologia muito boa pra gente poder trabalhar ou não aprofundam o quanto deveria no assunto. Às vezes parece que tá meio jogado. Então, por exemplo, essa questão da cultura indígena, no livro que eu tô usando com os meus alunos tá meio que jogado, meio fora do contexto. [...] Não tá batendo tanto com o conteúdo do currículo. Então, a gente tem que tentar encaixar, mas sem mudar muito o assunto (entrevista P4).

A docente relatou, ainda, que no município o currículo cede apenas uma aula por semana para disciplina de História e que existe a demanda de entregar o livro[5] completo no fim do bimestre ou ano, além das provas. Como ensinar história indígena, de uma maneira decolonial e contextualizada, com uma aula de 50 minutos por semana e atender a todas as demandas exigidas? Existe a obrigatoriedade da legislação que espera a superação das desigualdades sociais e segregações raciais, mas não cumpre-se a sua total função pela falta de fiscalização e adequação curricular em nível nacional, e dessa forma, apresenta o risco de "tornar-se sem

[5] Segundo a P4, entregar o **Currículo em Ação** (material produzido pelo governo estadual paulista) ao fim do bimestre é uma obrigatoriedade: "Não sei como é em outras prefeituras, mas aqui em Jacareí é uma aula por semana de história, então você tem que correr para dar o conteúdo porque tem que entregar o livro, a prova, tem que entregar nota…". Compreende-se assim, que os materiais didáticos são uma demanda, o que retira do professor – que tem apenas uma aula de história por semana – a possibilidade de produzir aulas de maneira mais autônoma.

efeito é factível, tanto pelo seu não cumprimento como pela aplicação parcial ou mesmo pelo seu desvirtuamento." (Brighenti, 2016, p. 233). Ainda abordando as dificuldades no ensino de história indígena, a professora 3 diz: "[...] o que a rede disponibiliza é uma internet ruim e livros, e o que está engessado naqueles livros didáticos. E aí para a gente trazer um pouco da realidade, da verdade, [...] a gente traz vídeos mostrando museus, músicas…". Como explicitar para os alunos a existência dos povos indígenas nos tempos atuais, para além de seu passado, se essa informação é apagada ou não exposta?

Nas escolas, mesmo diante do cenário educacional atual, observa-se que o ensino sobre a temática indígena permanece majoritariamente vinculado ao passado. Como aponta Wittmann (2015, p. 15), "os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada 'pré-história' e/ou no 'cenário do descobrimento'". Assim, após os episódios considerados "históricos", a diversidade de costumes, tradições e modos de vida que seguem presentes até hoje é, em grande parte, ignorada. Isso, contudo, não significa necessariamente falta de interesse por parte dos professores, mas pode indicar a ausência desse conteúdo em suas formações iniciais e, consequentemente, o receio de abordar o tema em sala de aula por medo de reproduzir estereótipos e visões equivocadas — especialmente diante da falta de materiais pedagógicos adequados, como mencionado anteriormente pelas docentes entrevistadas — e que foi analisado durante a composição dessa pesquisa.

Quando P1 foi questionada sobre o modo que lecionou a temática de ensino e cultura indígena dentro da sala de aula, foi respondido

> [..] primeiramente, a gente abordou na parte interdisciplinar, né, quando a gente começa a estudar a chegada dos portugueses ao Brasil, a gente abordou isso na história. Então a gente coloca a linha do tempo, coloca todo o trajeto que os portugueses fizeram para chegar ao Brasil; e a gente enfatiza que os portugueses quando chegaram no Brasil, os indígenas já estavam aqui e daí a gente aborda também a geografia. O trajeto que eles fizeram: a parte marítima, e que na verdade não era pra eles chegarem aqui, eles queriam ir pra outro lugar e não o Brasil. Então a gente estuda todas as rotas marítimas dele. Também estudamos a parte da música da cultura indígena, das brincadeiras e das cantigas. E na parte da ciência, a gente estuda parte da alimentação. O que veio da cultura indígena, né? O que a gente herdou dos indígenas (entrevista P1).

Pode-se destacar também a fala da P2 ao ser questionada sobre o que considera como História Indígena, onde diz "A história do nosso povo, né, da nossa cultura, a verdadeira história do nascimento do Brasil". Percebe-se, assim, uma ênfase na apresentação dos povos indígenas e de seus costumes como algo restrito ao passado — expressões como "o que herdamos" ou "o que veio" são frequentemente utilizadas para descrever como a temática é tratada em sala de

aula. Ainda que exista uma articulação entre passado e presente, uma análise inicial da fala da docente permite problematizar a forma como as experiências indígenas são historicizadas. Em outras palavras, até que ponto práticas, culturas e modos de vida indígenas são compreendidos como processos históricos, dinâmicos e sujeitos a transformações? Não estaria o ensino de história indígena, tal como tem sido apresentado aos estudantes, cristalizando os povos originários em um passado imutável ou contribuindo para a construção de imagens que os representam como grupos *a-históricos*? Para Silva (2015), há uma dificuldade grande, ainda de percepção, dos professores ao ensinar história indigena de que esse povos

> não vivem "congelados" no tempo e, portanto, são nossos contemporâneos. Entre a figura do índio de tanga, cocar na cabeça e arco e flecha nas mãos e a figura do índio "aculturado", que vive no meio urbano e tem acesso à tecnologia, é melhor empreender um esforço para enxergar as populações indígenas como agentes de sua própria história, dolorosamente entrelaçada a nossa (Silva, 2015, p. 35).

A fim de compreender porque abordam a temática indígena dessa maneira, questionamos se as docentes se recordavam da temática indígena sendo apresentada em alguma disciplina durante a formação inicial: apenas uma das professoras entrevistadas (P4) - com formação mais recente e oriunda de uma instituição pública - recordava-se das discussões e matérias específicas, respondendo:

> [...] Eu não lembro o nome da disciplina, mas foi no oitavo semestre que a gente teve a disciplina que fala sobre isso e indiretamente, em algumas outras disciplinas a gente falava também sobre isso. Então eu lembro que na disciplina de Educação Física, o professor [...] trouxe vários jogos, atividades que são de origem indígena ou afro-brasileira, né? E foi muito legal essas aulas, que são jogos, brincadeiras que dá pra gente fazer com as crianças, né? [...] na disciplina de Língua Portuguesa ela (a professora) sempre trazia algum livro para a gente ler. E ela trazia vários também, que falavam sobre a cultura indígena. Então, assim a gente teve a disciplina propriamente para falar sobre isso, mas alguns outros professores traziam, meio que indiretamente, para a gente poder conversar e discutir sobre também (entrevista P4).

Uma de nossas hipóteses é que a formação mais recente contribui para explicar a singularidade observada em P4, considerando as mudanças curriculares implementadas nas universidades para atender às políticas antirracistas. Entretanto, para além da formação inicial, espera-se que as redes de ensino também se empenhem no cumprimento da lei, sobretudo por meio da oferta de formação continuada. Quando questionada sobre a presença da temática indígena em espaços formativos ofertados pela escola, Secretaria de Educação Municipal ou Prefeitura de Jacareí, a P4 respondeu:

> Eu não tive muitas formações desde que eu entrei esse ano, mas eu acho muito que a gente recebe da escola algo muito vago e que é assim desnecessário, porque parece que tá passando pra gente assim o arroz e feijão, coisa que a gente já sabe. Então a gente perde tempo para falar sobre sondagem, tipo, a gente aprende na faculdade, né?

> Então, claro que são coisas específicas, mas eu tô no quarto ano, meus alunos já estão alfabetizados, Eu não preciso saber sobre sondagem, entende? Então, eu acho que são essas questões que eles talvez possam pensar melhor e quais temas que eu vou abordar com os professores que façam com que essa lei (11.645/2008) fosse cumprida, por exemplo (entrevista P4).

Tornando necessário também questionar se existe espaço na rede municipal de ensino para abordagem da educação etnico-racial antirracista. É notório que a ausência da temática nos processos formativos (iniciais e continuada), somada aos materiais pedagógicos disponibilizados, acaba por perpetuar um ensino ainda ancorado em estereótipos sociais. A professora 4 (P4) relata dificuldades semelhantes às das demais entrevistadas: formações continuadas que pouco acrescentam ao estudo da temática indígena, a necessidade de seguir rigorosamente o currículo e o acesso a materiais descontextualizados. Além disso, todas as docentes possuem pós-graduações *lato sensu*, em áreas que variam de psicopedagogia à gestão escolar. Apenas a professora 1 mencionou ter tido contato com a temática indígena em uma dessas formações — especificamente, na pós-graduação em psicopedagogia, ao tratar da adaptação curricular do tema para alunos com necessidades específicas. Ainda assim, a história indígena não constituía o foco central dessa formação. Cabe destacar que, conforme aponta Susana Bernardo (2010), docentes dos anos iniciais tendem a elaborar suas aulas de História a partir das prescrições curriculares e dos livros didáticos disponíveis, seja para atender às exigências dos municípios, seja porque sua formação inicial não contemplou os conhecimentos necessários para o ensino da temática indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Persistem no imaginário coletivo, ainda na atualidade, representações profundamente estereotipadas e não historicizadas dos povos indígenas. São frequentemente retratados como selvagens ou primitivos que deveriam ser incorporados à “civilização”; ou, em sentido inverso, como sujeitos de alma pura e inocente — uma releitura contemporânea do mito do “bom selvagem”. Também são apresentados, ao lado de europeus e africanos, como um dos componentes da identidade nacional em uma suposta harmonia que, na prática, encobre violências, apagamentos e processos contínuos de exploração (Urban; Luporini, 2015). A superação dessas imagens é condição fundamental para a construção de uma sociedade que respeite, de forma efetiva, a diversidade e os direitos dos povos originários.

Entretanto, essa transformação somente será possível se docentes tiverem acesso a uma formação — inicial e continuada — que contemple não apenas as contribuições indígenas para

a história nacional, mas a própria *historicidade* desses povos. Ou seja, é preciso romper com o congelamento dos indígenas no passado, reconhecendo-os como sujeitos históricos ativos, produtores de conhecimento, culturas e trajetórias em constante transformação. Contudo, como revelam as falas das docentes entrevistadas, a temática indígena segue amplamente ausente dos processos formativos, tanto na graduação e pós-graduação quanto nas capacitações oferecidas pelas redes de ensino, o que gera insegurança, receio de reproduzir estereótipos e dependência de materiais didáticos insatisfatórios.

Embora a formação docente não se restrinja à formação inicial e continuada — já que grande parte dos saberes mobilizados pelos professores decorre de suas pesquisas, leituras e práticas cotidianas —, é inegável que o pouco espaço destinado à história indígena nos cursos de Pedagogia limita o aprofundamento necessário sobre o tema. Tal lacuna torna-se ainda mais preocupante quando se considera que o primeiro contato sistematizado das crianças com a temática indígena ocorre justamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a mediação do professor pedagogo multidisciplinar.

Portanto, a continuidade das omissões na formação inicial e continuada não apenas impede a plena efetivação da Lei 11.645/2008, como também perpetua visões distorcidas e estereotipadas, mantendo a educação presa aos mesmos padrões colonizantes criticados pela literatura. Educar para o respeito e para a pluralidade exige, antes, *deseducar* — isto é, reconhecer e desconstruir concepções equivocadas e imagens cristalizadas historicamente, conforme enfatiza Baniwa (2012). Afinal, não é possível valorizar aquilo que não se conhece, ou, pior, aquilo que se conhece de forma deturpada. Transformar a educação implica, assim, transformar também a formação docente e os recursos pedagógicos disponibilizados às escolas. Somente a partir dessa revisão estrutural será possível promover um ensino que recupere a complexidade, a diversidade e a contemporaneidade dos povos indígenas, garantindo às futuras gerações uma compreensão mais justa, crítica e plural da história brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, Gersem. Entrevista. **Revista História Hoje, Dossiê Ensino de História Indígena**, vol.1, n.2, 2012, p. 141.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** *Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015.* Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. Brasília, DF: CNE/CEB, 2015. Publicado no *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 2016. Seção 1, p. 43.

BRASIL, Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a lei 9.394. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm acesso em 20 de nov. 2025.
BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a apropriação do livro didático. In: **História & Ensino.** v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11604/10306 acesso em 20 de jun. 2024.
BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMANN, Luisa Tombini. (Orgs.). **Protagonismo indígena na história: coleção educação para as relações étnico-raciais.** Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016.
FANELLI, G. C. R. A lei 11.645: história e mudança curricular. **Anais Eletrônicos do XXIV Encontro Regional da ANPUH SP,** 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533001207_ARQUIVO_A_Lei_11645_Giovana_Cassia_Ramos_Fanelli.pdf acesos em 20 de fev. 2025.
SILVA, Giovani José da. Ensino de História indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
SOUZA, F. F. de; WITTMAN, L. T. (orgs.). **Protagonismo indígena na história, vol. 4.** 1. ed. Tubarão: Copiart, 2016.
URBAN, Ana Claudia e LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2015.
WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e história indígena**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2015. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 20 de nov. 2025.

ENSINO DE HISTÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS

JORNAL NH E O DISCURSO SOBRE A CONSCIÊNCIA NEGRA NO DIA 20 DE NOVEMBRO DE 2003 E 2024

Maikeli Cardoso da Silva[1]

INTRODUÇÃO

A origem da temática estudada tem raízes em inquietações pessoais e diálogos com os professores orientadores do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais (nível mestrado, pela Universidade Feevale) acerca das questões da população e cultura negra na Região Sul do país, mais especificamente em áreas com identidade cultural marcadamente de ascendência europeia, como a Região do Vale do Rio dos Sinos, destacando o município de Novo Hamburgo, cuja formação identitária tem pertencimento cultural de origem alemã.

Para realizar o levantamento dos dados acerca da população negra na região, optamos pela fonte midiática *Jornal NH*, um importante meio comunicacional na Região do Vale dos Sinos, com período de formação datado na década de 1950 e que, desde então, dissemina fatos locais relevantes.

Definida a fonte de pesquisa primordial e a temática a ser analisada, determinamos o problema principal: como é representada a cultura negra no *Jornal NH*? O problema de pesquisa fundamenta o objetivo geral: analisar as construções da representatividade negra na região do Vale dos Sinos, por meio da ação midiática do *Jornal NH*, nos dias 20 de novembro de 2003 e de 2024, suscitando os seguintes objetivos específicos: a) identificar de que forma é representado o Dia Vinte de Novembro em uma região com identidade cultural europeia; b)

[1] Mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Orientação: Profa. Dra. Magna Lima Magalhães e Prof. Dr. Carlos Eduardo Strohër. Pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, pela Uninter. Licenciada em História (Unopar) e Geografia (Uninter). Atua como professora na Educação Básica. E-mail: silvamaikeli@gmail.com.

compreender se a narrativa exposta é atravessada por questões nacionais, como legislações; c) refletir se é conferida visibilidade ao movimento negro.

Dessa forma, para este trabalho, foram escolhidos – para a análise do discurso veiculado no *Jornal NH* –, o Dia Vinte de Novembro dos anos de 2003 e 2024, dois anos atravessados por legislações nacionais marcantes. Em 2003, temos a Lei nº 10.639, que implantou nas redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". E, em dezembro de 2023, foi assinada a Lei nº 14.759, que tornou feriado o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, com 2024 sendo o primeiro ano de vigência nacional do feriado para a celebração da negritude.

Ambas as leis são fundamentais para novas formas de visibilidade afro-brasileira e africana na sociedade, tratando-se, portanto, de vitórias conquistadas pela ação intermediadora do Movimento Negro que há muito luta por maior reconhecimento e espaço social.

Como parte integrante da base metodológica, conta-se com as contribuições dos historiadores José D'Barros Assunção (2022), Maria Helena Capelato (1988) e Tânia Regina de Luca (2018). O historiador José D'Barros Assunção (2022, p. 590) alerta para a necessidade de um olhar analítico sobre uma fonte de pesquisa, levando em consideração não somente as informações nelas contidas, mas também as histórias dos jornais que elaboraram as mensagens pois, "também comunicam ideias e valores, e através destas ideias e valores buscam agir sobre a sociedade, além de representarem certos interesses".

As historiadoras Maria Helena Capelato (1988) e Tânia Regina de Luca (2018) chamam a atenção sobre a análise de jornais e como as informações dispostas traçam perfis históricos e que também elencam fatos e nomes que podem se tornar fundamentais para a História, cabendo ao historiador a leitura crítica das informações apresentadas, pois "a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que elegeu como digno de chegar ao público" (Luca, 2018, p. 139).

Já no que se refere à análise discursiva, o linguista Dominique Maingueneau (2004, p. 19), chama a atenção para a importância do uso das palavras, destacando a necessidade de "ressaltar a complexidade das relações entre sentido e contexto", reforçando o imaginário do uso das palavras e a interpretação entre o que foi escrito e o significado do que está sendo apresentado, portanto, alertando sobre o poder que as palavras possuem em formar conceitos.

O corpus de pesquisa é qualitativo, dividindo-se em dois subtítulos, o primeiro intitulado *Novo Hamburgo e o Jornal NH*, cuja finalidade é demonstrar a história da constituição do município de Novo Hamburgo, sua localização espacial na Região do Vale dos

Sinos, as conexões desses espaços com as populações negra e europeia que migraram para a localidade por volta dos séculos XVIII e XIX, mas cuja identificação identitária cultural é marcadamente eurocêntrica, sobretudo a alemã. Além de adentrar na história da região, são trazidas informações sobre o *Jornal NH*, com o processo formativo e a visão desde o período inicial de existência da mídia regional.

O segundo subtítulo *Vinte de Novembro de 2003 e de 2024* traz à baila informações sobre as análises feitas, a partir do *Jornal NH*, nas veiculações realizadas nas referidas datas enunciadas, datas marcadas por atravessamentos legais nacionais que tem a premissa de enaltecer a negritude do país, constatando-se na mediação informaciónal dos dias selecionados ações contra hegemônicas, destacando a imagem e o imaginário do ser negro regional, não sendo vistos como marginalizados, mas como atores sociais fundamentais, com enlaces históricos regionais e nacionais.

É levada em conta a luta do Grupo Palmares até a paralisação nacional para homenagear a cultura afro-brasileira e africana, bem como as africanidades herdadas, com base em personalidades negras como Zumbi dos Palmares e anônimos regionais que atuaram e atuam na constituição nacional e regional, e nas ações subversivas em lutas emancipatórias e de reconhecimento.

Como fundamentação teórica, o trabalho ampara-se nas Leis 10.639/2003 e 14.759/2023, além do viés da educadora Nilma Lino Gomes (2017), que viu no Movimento Negro, um agente social educador, contribuindo para formulações de ações afirmativas e políticas públicas que disseminem conhecimentos sobre questões pouco ou nada debatidas acerca da cultura africana, afro-brasileira e das africanidades, tornando-se “ o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais” (Gomes, 2017, p. 18).

A luta do movimento negro brasileiro vem desarticulando barreiras culturais, econômicas e sociais, de modo a conquistar espaços de visibilidade da negritude por intermédio de ações contra hegemônicas, como interferências sociais causadas pela insistente luta do Grupo Palmares, originário de Porto Alegre e, a partir do ano de 1971, lutando pelo estabelecimento de um dia que simbolizasse a luta negra no Brasil, conquistando em 2023 o feriado nacional do Vinte de Novembro.

Portanto, ao longo do processo de ações contra hegemônicas do Movimento Negro, podemos destacar uma ressignificação do conceito raça, sendo esta não mais um fator de

afastamento, apagamento e preconceito, mas sentimento de pertencimento e empoderamento à ancestralidade que marca as origens da constituição nacional e regional, transmutando raça em ação potente da nação brasileira.

NOVO HAMBURGO E O *JORNAL NH*

O município de Novo Hamburgo tem data de emancipação em 05 de abril de 1927, foi emancipado do município vizinho São Leopoldo, município cuja formação data de 1788 e a emancipação de Porto Alegre ocorreu em 1846, após a chegada dos colonos alemães. A formação identitária do município de Novo Hamburgo (anterior ao período da emancipação) está conectada ao processo de mudanças políticas e econômicas na Europa, como a Revolução Industrial (século XVIII) e as missões da Era Napoleônica (séculos XVIII e XIX), assim sendo, o cenário conturbado no continente europeu acabou por incentivar que parte da população migrasse em busca de melhores condições de trabalho e qualidade de vida.

Para além do cenário de mudanças na Europa, o Brasil em seu processo de formação de identidade nacional, incentivou a vinda de imigrantes europeus para que aqui formassem mão de obra assalariada e branca, sobretudo após a determinação da Lei Eusébio de Queirós (1850), em parte responsável por, gradativamente, reduzir a mão de obra negra escravizada.

Assim sendo, no período do Segundo Reinado, em especial da metade para o final do século XIX, a província de São Pedro do Rio Grande do Sul apoiou o desembarque de mão de obra europeia e assalariada.

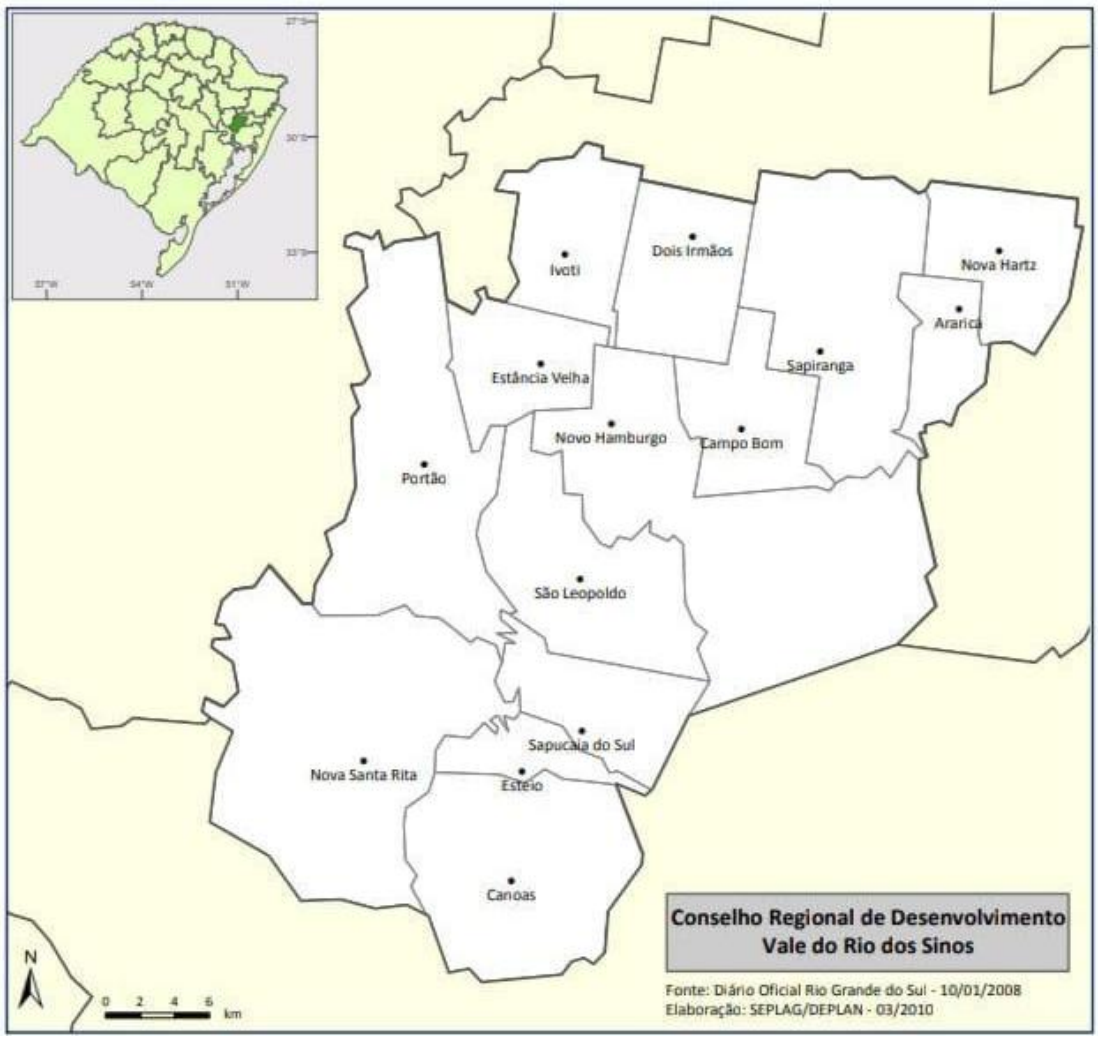
> Em 25 de julho de 1824, a primeira leva de imigrantes germânicos chegou ao porto de São Leopoldo, antiga Feitoria Real do Linho Cânhamo. A esta primeira leva, composta por 43 pessoas, logo se somaram outras e mais outras, perfazendo um total aproximado de 5350 pessoas até o ano de 1830, primeiro ciclo imigratório gaúcho [...] (Spolier, [2017?], Novo Hamburgo)..

O contingente de imigrantes europeus que chegou à Vila de São Leopoldo não se concentrou demograficamente apenas no local, havendo lotes de terras na região da "Costa da Serra", que hoje corresponde ao município de Novo Hamburgo. Logo o povo germânico foi aos poucos consolidando moradia, trabalho e difundindo a sua cultura. Na região, "a primeira tentativa de colonização com açorianos não deu resultado. Conhecido como Hamburguer-Berg, o núcleo gerador da cidade de Hamburgo Velho foi iniciado em 1824, com a fixação de imigrantes alemães e, posteriormente, italianos" (IBGE, [2011?], Rio de Janeiro).

Entretanto, antes da formação econômica e cultural europeia germânica, a área que hoje corresponde aos municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo, já abrigava população escrava, a qual atuava como mão de obra compulsória, sobretudo na indústria de fabricação de cordas de navio, "em 1872, São Leopoldo contava com 1546 escravos, num universo de 30.857 habitantes" (Spolier, [2017?], Novo Hamburgo).

Atualmente, os municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo fazem parte da Região do Vale do Rio dos Sinos, juntamente com outros municípios[2], como apresenta o mapa a seguir:

Imagem 1



Fonte: Secretaria do Planejamento, Orçamento e Gestão/RS. Disponível em: https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes. Acesso: 24 nov. 2025.

A Região do Rio dos Sinos é uma área que compreende 14 municípios de acordo com o mapa da Secretaria do Planejamento, Orçamento e Gestão/RS, e uma das mídias comunicativas da região é o *Jornal NH*, pertencente ao Grupo Editorial Sinos, fundado por Mário Alberto e

[2] Demais municípios que formam a Região do Vale do Rio dos Sinos: Nova Hartz, Araricá, Sapiranga, Dois Irmãos, Campo Bom, Ivoti, Estância Velha, Portão, Sapucaia do Sul, Esteio, Canoas e Nova Santa Rita.

Paulo Sérgio Gusmão no ano de 1957, na cidade de São Leopoldo, e em 1960 instalou-se em Novo Hamburgo, “defendendo a ideia de que um jornal deveria participar do processo construtivo de uma sociedade” (Schemes; Araújo, 2017). Portanto, a ação midiática do *Jornal NH* há muito é difundida regionalmente, fornecendo informações à população, logo justifica a escolha por analisar como esta fonte propagou a questão da negritude na região.

Para além da justificativa para a análise do tema negritude através do *Jornal NH*, ainda é relevante compreender que a cidade é considerada a maior de origem alemã do Rio Grande do Sul, logo, há uma identificação cultural com marcas eurocêntricas.

Assim sendo, analisar o que foi veiculado no *Jornal NH* no dia 20 de Novembro dos anos de 2003 e 2024, torna-se relevante para que possamos compreender se de fato a figura negra foi enaltecida, se houve absorção das legislações nacionais por parte da mídia jornalística e se existiu destaque de personalidades negras locais, mobilizando as forças do movimento negro na visibilidade da temática negra.

20 DE NOVEMBRO DE 2003 E DE 2024

As legislações nacionais são a base do funcionamento social de um país, por isso, compreender as determinações das leis torna-se essencial para o convívio no coletivo, além do entendimento dos direitos e deveres.

No ano de 2003, no dia 09 de janeiro, foi sancionada a Lei nº 10.639, cujo objetivo consiste na inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, garantindo acesso estudantil aos conhecimentos concernentes aos aspectos idiossincráticos formadores da cultura afro-brasileira. Logo, o ano de 2003 é crucial nas modificações educacionais nacionais voltadas ao reconhecimento cultural de povos não hegemônicos no processo de formação da nação brasileira. Dentre os povos não hegemônicos, os de origem africana são fundamentais para a compreensão da formação da nação brasileira. Os africanos foram trazidos compulsoriamente ao Brasil, estruturando a base econômica de Estados nacionais, sobretudo entre os séculos XVI e XIX, tanto com o uso da mão de obra escravizada, quanto com o tráfico negreiro.

No ano de 2023, no dia 21 de dezembro, foi sancionada a Lei nº 14.759, que declarou feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, ou popularmente chamado de 20 de Novembro, celebrando as raízes africanas e afro-brasileiras no país, e lutando pelo fim

de ações racistas. Então, o ano de 2024 foi o primeiro em que o país parou para prestigiar o reconhecimento da negritude nacional.

Para analisar os dias 20 de Novembro dos anos de 2003 e 2024 veiculados no *Jornal NH*, busquei encontrar a absorção regional após serem sancionadas leis nacionais que tem por premissas maior visibilidade negra, bem como compreender se foram enaltecidas personalidades negras locais – uma vez que a cidade de Novo Hamburgo é reconhecida pela conexão cultural eurocêntrica –, marcando ou não a efetivação das lutas empenhadas pelo movimento negro.

No dia 20 de Novembro de 2003 há na página 8 o título, "Data constitui o símbolo da libertação mais que o 13 de maio, Dia da abolição. Morte de Zumbi é lembrada hoje como marco da resistência negra", cuja veiculação lançada à sociedade relembra a morte de Zumbi dos Palmares, data que deu origem ao dia escolhido para homenagear a população afro-brasileira, sendo contraponto ao dia 13 de Maio, que marca o fim da escravização, mas que não atendeu às urgências da inclusão negra na sociedade brasileira, deixando-os livres, mas marginalizados. Para compreender melhor a escolha do dia, em contraposição ao 13 de Maio, há uma entrevista com Mauro José da Silva, na época com 42 anos e integrante do Movimento Negro de Novo Hamburgo. A matéria ressalta a escassez de dados sobre a chegada dos africanos na Região do Vale dos Sinos, sendo os primeiros números encontrados apenas a partir do ano 1846[3], período após a constituição da região. Outro ponto relevante trazido à tona para a discussão foi o fato de poucas pessoas se autodeclararem negras no censo do IBGE, o qual Silva aponta que os dados são imprecisos, pois há "depreciação histórica em ser negro" (*Jornal NH*, 20 nov. 2003, p. 8).

Além de retomar a explicativa do 20 de Novembro ser uma data importante para a visibilidade negra, a mídia jornalística remonta as origens dos escravizados na região do Rio dos Sinos, a maioria de bantos advindos da África meridional, atualmente abrigando países como Congo, Angola e Moçambique. O entrevistado chama a atenção para as formas de enaltecimento da cultura negra no ano de 2003, com representação principalmente nas religiões de matriz africana, além da cultural musical, com o samba, o rap e o pagode, vistos como pontos de resistência da cultura negra. Ao final de entrevista Silva diz que "o que buscamos dentro do movimento negro é resgatar a autoestima dos descendentes de africanos" (*Jornal NH*, 20 nov. 2003, p. 8).

[3] "Um dos primeiros registros oficiais, aponta Silva, são dados do Censo de 1846. Neste ano, a Vila de São Leopoldo contava com uma população de 649 alemães, 217 brasileiros e 71 escravos." (Jornal NH 20 nov.2003, p. 8).

Além da entrevista com Silva, há a transcrição da conversa com a Vó Nair, Nair Leopoldina de Oliveira, com 85 anos no ano de 2003, personalidade negra local, reconhecida principalmente por sua atuação enquanto benzedeira, ofício aprendido com sua mãe que fora escravizada na região. Ela conta o que aprendeu com a sua mãe, bem como o preconceito vivido durante a infância, como, por exemplo, a existência do segregacionismo social, com preferência de ocupação dos lugares por pessoas brancas.

E como marco comemorativo da data, o *Jornal NH* noticia o "1º Encontro da Consciência Negra", com palestras, exposições, oficinas e músicas no Espaço Cultural Albano Hartz, como forma de demonstrar e resgatar a participação negra na sociedade local, divulgando a cultura negra.

Quanto ao dia 20 de Novembro de 2024, o *Jornal NH* traz na página 7 o seguinte título "Berço da indignação origina o Dia da Consciência Negra", e o subtítulo "País reflete papel da população negra escravizada na sua formação". Para contar a história do dia 20 de Novembro, a reportagem entrevista Antônio Carlos Cortês, integrante do Grupo Palmares. Surgido no ano de 1971, em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, o grupo foi responsável por propor o Dia 20 de Novembro como homenagem aos negros no Brasil.

Cortês conta que a ideia de ter uma data diferente ao dia 13 de Maio, surgiu em meio a uma aula de Direito no ensino superior, quando seu professor falou que a Lei Áurea só contou com duas cláusulas, ambas voltadas apenas à libertação dos escravizados. A partir da provocação feita, Cortês e o grupo passaram a pesquisar mais sobre a história negra no Brasil e formas de enaltecer a figura negra nacional, até encontrar o nome Zumbi dos Palmares, que foi usado para batizar o grupo.

Cortês diz ficar emocionado com o fato do dia de homenagem aos negros no Brasi ter se tornado feriado nacional, após mais de 50 anos de luta até este momento chegar. Contudo, ele também ressalta que o estado do Rio Grande do Sul foi pioneiro em propor uma data alternativa ao 13 de Maio e, curiosamente, não adotou a paralisação antes do decreto nacional.

Cortês relembra que o Grupo Palmares surgiu em meio ao processo do Regime Civil-Militar e no contexto político da época. Alguns membros foram detidos para que pudessem explicar as pretensões do movimento, pois os militares acreditavam que o grupo pudesse ter ligação com o Var-Palmares (militantes da esquerda paramilitar que se embrenhou na região do Araguaia), servindo de alerta para uma possível revolta armada na Região Sul.

Na luta antirracista, Cortês conta que o futebol também serviu como arcabouço de justificativa para a luta do grupo, pois na Copa de 1950 e a perda do Brasil nos jogos, os negros

foram considerados culpados pelo fracasso da seleção. Os cenários de exclusão e estigma alimentaram o desejo do Grupo Palmares em levar adiante a ideia do 20 de Novembro.

Além da entrevista com Cortês, o *Jornal NH* anunciou a campanha "#Cadê a Minha Rua?" da instituição de ensino superior Feevale, que espalhou pela cidade de Novo Hamburgo placas com fotos de perfis de personalidade negras locais, com a possibilidade de acesso à história dessas pessoas. A campanha foi estendida para alunos da rede municipal que também indicaram personalidades negras para divulgação nas proximidades das instituições.

O Grupo Palmares (1971-1978) foi atuante no movimento negro e, durante seu período de existência e enfrentamento social, guiou-se pela luta em busca do reconhecimento do ser negro na formação nacional, valorizando a ancestralidade como agente estrutural do Brasil e não como motivo de depreciação no sentimento de pertencimento. Após mais de meio século do início da luta por um dia que, de fato, valorizasse a história negra no país, há a determinação governamental por um dia de feriado nacional para homenagear a ancestralidade africana e os afro-brasileiros, pilares do "ser Brasil".

Podemos concluir, das análises dos Dias 20 de Novembro de 2003 e de 2024, que o *Jornal NH* trouxe a presença de personalidades regionais que enaltecem a figura e a história negra, bem como absorve do cenário nacional para destacar as características afro-brasileiras locais, ressaltando em meio ao pertencimento cultural marcadamente eurocêntrico, a herança cultural africana, valorizando o espaço estrutural do negro na construção identitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido ao longo deste trabalho, a Região do Vale do Rio dos Sinos, especificamente o município de Novo Hamburgo contou, nos séculos XVIII e XIX, com fluxos migratórios negros e europeus, formando a sociedade que habita o território até hoje, com os negros se fazendo presentes desde o período da escravidão e atuando como mão de obra compulsória, mas apesar da sua presença, a identidade de pertencimento cultural é marcadamente eurocêntrica.

Nesse sentido, procurou-se analisar os discursos presentes na mídia comunicativa local, *Jornal NH*, sobre a presença negra na região, partindo do problema inicial: como é representada a cultura negra no *Jornal NH*? O problema de pesquisa trouxe à baila o objetivo geral: analisar as construções da representatividade negra na região do Vale dos Sinos, por meio da ação midiática do *Jornal NH*, nos dias 20 de Novembro de 2003 e de 2024.

O *Jornal NH* é a fonte primordial de pesquisa, considerando o seu período formativo datado da década de 1950 e seu viés comunitário, ressaltando temáticas voltadas à comunidade local. Apesar das décadas de atuação do *Jornal NH*, para este trabalho foram analisados os dias 20 de Novembro dos anos de 2003 e 2024, pois são anos atravessados por legislações nacionais que sancionaram medidas com o poder de enaltecer a negritude nacional, com a Lei 10.639 de 2003, que determinou a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas redes de ensino, e a Lei 14.759 de dezembro de 2023, que tornou feriado o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, com 2024 sendo o primeiro ano de vigência do feriado nacional para o reconhecimento da cultura negra nacional.

Na introdução, foram apresentados o problema inicial; o objetivo geral; os objetivos específicos; a base metodológica; a base de fundamentação teórica e os objetivos do Movimento Negro, que vem atuando como articulador da mudança do *status* de raça como demérito, para motivo de empoderamento e potência social.

O trabalho foi dividido em duas seções, sendo a primeira intitulada *Novo Hamburgo e o Jornal NH*, o qual conta a história do município de Novo Hamburgo e a criação do *Jornal NH*, destacando o fato da Região do Rio dos Sinos e de Novo Hamburgo terem um sentimento cultural identitário europeu, sobretudo o alemão, com o município ganhando a alcunha de maior cidade alemã do Rio Grande do Sul. Portanto, mesmo com a imigração compulsória negra e sua atuação como mão de obra, servindo como pilar econômico em tempos remotos, a difusão social da negritude não foi de amplo alcance e aceitação.

A segunda seção é intitulada *20 de Novembro de 2003 e de 2024,* contendo as análises realizadas através do *Jornal NH*, buscando compreender como a representação negra foi articulada nos dias selecionados. A análise levou em conta não apenas a ação midiática, mas a sua conexão com aspectos nacionais, como as legislações, e com o Movimento Negro, com manifestações realizadas por grupos como o Grupo Palmares, exemplos de articulações de pautas voltadas à negritude nacional e regional.

Assim sendo, o estudo aqui desenvolvido ainda está em curso, vinculado a uma pesquisa de mestrado junto ao PPG de Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, com foco em contribuir para o empoderamento negro na região do Vale dos Sinos. Entendemos, que, a partir da pesquisa e da análise de um periódico impresso local, pode-se constatar o enaltecimento cultural negro na região, remontando lutas movidas pelo Movimento Negro, bem como anunciando nomes de personalidades negras locais, as quais atuaram e atuam de modo a

demonstrar o reconhecimento da ancestralidade africana e do pertencimento ao legado afro-brasileiro e das africanidades presentes na localidade.

Por fim, podemos levantar que as informações contidas no *Jornal NH* proporcionaram maior visibilidade da cultura afro-brasileira local, incorporando e absorvendo elementos do contexto nacional, como as legislações que auxiliaram a enaltecer a negritude nacional e, assim, disseminando notícias não somente de personalidades negras locais, mas também de movimentos culturais responsáveis por representar ludicamente as africanidades enraizadas na identidade nacional e local, como anunciado em 2003 o "1º Encontro da Consciência Negra", ou em 2024, a campanha "#Cadê a Minha Rua?", noticiando o exercício pedagógico de espalhar pela cidade *banners* com personalidades negras locais, contando as suas histórias, contribuindo para transformar em potência o fato de ser negro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. Considerações sobre a análise de jornais como fontes históricas, na sua perspectiva sincrônica e diacrônica. **História Unisinos** 26(3):588-604, Setembro/Dezembro 2022. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/21514.

BRASIL. *Lei n 10.639*, 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. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. *Lei nº 14.759,* de 21 de Dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Imprensa e história do Brasil**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 1988.

GOMES, Nilma Lima. **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ. Editora Vozes Ltda, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Brasil/ Rio Grande do Sul/ **Novo Hamburgo**. História e fotos. Rio de Janeiro, [2011?]. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/novo-hamburgo/historico.

LUCA, Tânia Regina de. Fontes Impressas. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 3 ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2018. p. 111-153.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 3. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

SCHEMES, C.; ARAUJO, D. C. de. O Jornal NH e a FENAC: o papel da mídia na construção de identidades. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, [*S. l.*], v. 9, n. 2, 2012. DOI: 10.25112/rgd.v9i2.1018. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistagestaoedesenvolvimento/article/view/1018.

SPOLIER, Paulo Daniel. **Prefeitura de Novo Hamburgo**. História do município. [2017?]. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/historia.

O ENSINO DE HISTÓRIA DE VIESES ANTIRRACISTAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE DISCENTES E DE PROFESSORAS/ES FORMADORAS/ES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Jiliane Movio Santana[1]
Ana Claudia Urban[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo a exposição dos dados recolhidos em pesquisa em andamento, que intentou levantar quais as percepções e impressões das/os professoras/es formadoras/es atuantes nos cursos de licenciatura em História, com relação às escolhas e aos posicionamentos das/os discentes frente ao campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A consulta realizada é parte dos caminhos percorridos, entre construções e desconstruções, no processo de doutoramento em Educação de uma das autoras.

A pesquisa de doutorado almeja, em linhas gerais, compreender como diferentes professoras/es de História, sujeitas/os cujas experiências, escolhas e trajetórias incidem em suas práticas e escolhas profissionais, têm abordado conteúdos, temas e materiais referentes à história do negro no Brasil e à história das relações raciais, para fortalecer as práticas pedagógicas relativas ao Ensino de História de vieses antirracistas. A pesquisa, entre envolvimentos e em desenvolvimento, está ancorada nas aproximações e nos diálogos entre os domínios científicos da Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação Histórica, visando tratar, também, de questões pertinentes ao campo do Ensino de História, expostas a partir de sua historicização, com relação aos "objetivos, conteúdos explícitos e métodos" (Bittencourt, 2008, p. 60) e em correspondência à cultura escolar e à cultura histórica.

[1] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: jiliane.movio@gmail.com
[2] Professora Doutora na Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da UFPR. E-mail: claudiaurban@uol.com.br.

Por meio de aplicação do questionário, a consulta almejou recolher os relatos de experiências vividas pelas/os docentes formadoras/es e pelas/os discentes, a princípio por meio da relação destas/es com as/os primeiras/os. Também buscamos levantar possíveis aspectos teórico-metodológicos construídos nessas relações entre docentes formadoras/es e discentes que são relevantes para os diálogos entre a ERER e a Educação Histórica, especialmente, mas, num cenário mais geral, que sejam relevantes para o Ensino de História nos vieses e caminhos para o fortalecimento da Educação Antirracista.

Para a seleção das/os participantes da pesquisa, optamos por consultar as/os professoras/es cuja atuação profissional e acadêmica está fundamentada no campo da Educação Histórica, e que ministrem (ou tenham ministrado, pelos menos recentemente) as disciplinas relacionadas à Didática da História, às práticas de ensino, aos estágios e também ao atendimento de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. A comunicação com as/os docentes se deu, inicialmente, pelo WhatsApp, para apresentação da pesquisadora e de sua relação com a orientadora, além de primeiras aproximações sobre a consulta e seus objetivos. Após as primeiras tratativas, nas quais indicamos o envio dos instrumentos por e-mail, a comunicação e recebimento dos questionários respondidos se deu toda por e-mail.

Os instrumentos construídos e utilizados na consulta foram a carta de apresentação, o roteiro e o questionário. A carta de apresentação é justamente o documento inicial, na qual houve a apresentação da pesquisadora, da orientadora, da pesquisa no processo de doutoramento e as principais perspectivas com a consulta proposta. No roteiro, indicamos a metodologia para a análise dos dados, bem como apresentamos a possibilidade de dar continuidade à pesquisa, iniciada a partir da consulta, com o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas e presenciais com as/os professoras/es formadoras/es, bem como com as/os discentes dos cursos de História, caso haja interesse manifestado, seja por parte das/os professoras/es formadoras/es, seja por parte das/os discentes. Além das entrevistas semiestruturadas, também demonstramos interesse e nos colocamos à disposição para o desenvolvimento de atividades de campo, como a observação das práticas pedagógicas construídas e efetuadas nas escolas nas quais as/os estudantes têm desenvolvido suas atividades de estágio, PIBID e Residência Pedagógica, também mediante manifestação de interesse por parte das/os envolvidas/os.

O questionário está constituído por questões abertas, divididas em duas partes, cada uma delas composta por cinco perguntas. Na primeira parte, tratamos da identificação da/o docente,

instituição onde atua, e sua relação com as disciplinas de didática da história, de práticas de ensino e de estágios supervisionados. A segunda parte do questionário ficou nomeada como "Formação histórica e ideias históricas das/os estudantes acerca da ERER no Ensino de História". No entanto, percebemos, à medida que fomos lidando com os dados coletados, que estamos coletando as percepções das/os docentes formadoras/es; os relatos tratam dessas percepções e posicionamentos a partir das relações que elas e eles estabelecem com as/os estudantes do curso. Vamos tratar dos dados coletados com melhor detalhamento nas próximas seções do trabalho.

A análise dos dados apresentados neste trabalho ocorreu a partir da técnica de análise de conteúdo, ainda em caráter inicial e parcial neste trabalho. O aprofundamento analítico deles será realizado junto do levantamento e do cruzamento de dados oriundos de outras consultas, entrevistas e encontros com outras/os sujeitas/os, professoras/es e pesquisadoras/es do Ensino de História.

1° PARTE DO QUESTIONÁRIO: IDENTIFICAÇÃO DAS/OS PARTICIPANTES

No total, entramos em contato com onze docentes de diferentes instituições, sendo que cinco docentes retornaram os e-mails com os questionários respondidos. Todas/os as/os docentes respondentes são servidoras/es de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do país, localizadas nas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil. Com relação aos dados coletados na primeira parte do questionário, gostaríamos de destacar as respostas de três das cinco questões propostas, que nos permitiram algumas inferências importantes para esta etapa do trabalho.

Todas as pessoas respondentes trabalham há mais de cinco anos nas instituições indicadas, o que denota a atuação e o trânsito das/os docentes na instituição e nos cursos de licenciatura, o que nos sugere o conhecimento aprofundado sobre as discussões, as demandas e os problemas nos cursos, nos currículos, na constituição do corpo docente dos cursos de licenciatura em História; o tempo de atuação em uma mesma IES também proporciona um acúmulo de experiências no que tange às relações estabelecidas entre as/os docentes e as/os discentes dos cursos de História. Essas relações são construídas pelos e nos encontros entre sujeitas/os portadoras/es de carências de orientação e de vivências na prática social, com o desenvolvimento de estratégias de acolhimento, de orientação, de interpretação etc.

Como já mencionado, as disciplinas ministradas pelas pessoas respondentes estão relacionadas aos campos da Didática da História. Foram três respondentes que indicaram

ministrar as disciplinas de Didática da História na graduação e uma pessoa respondente indicou atuação nesta disciplina em curso de pós-graduação; da mesma forma, foram três pessoas respondentes que indicaram atuação no Estágio Supervisionado. Também houve indicações de trabalho com outras disciplinas relacionadas ao campo do Ensino de História, como Introdução à Docência, Tecnologias Digitais e Ensino de História, Laboratório de Ensino de História e História do Ensino de História na América Latina.

Com relação aos usos teórico-metodológicos relativos ao campo da Educação Histórica nas disciplinas ministradas, as pessoas respondentes apontaram tanto alguns dos conceitos importantes para o referido campo quanto a adoção de estratégias metodológicas construídas por estudiosas/os da Educação Histórica, além da teoria da consciência histórica que fundamenta este domínio científico. Houve a indicação de uma importante fundamentação metodológica do campo da Educação Histórica, a que relaciona a ciência história e a práxis social, mencionada como alternativa epistêmica à transposição didática na Didática da História, para a orientação na academia e na escola. Operações caras ao campo são desenvolvidas pelas/os docentes, como os mapeamentos das ideias históricas dos estudantes e o emprego dos conceitos de segunda ordem, como o de evidência, e que foram informados nas respostas, na qualidade de estratégias de trabalho teórico-metodológico nas disciplinas mencionadas.

Foram elencados os conceitos de Literacia Histórica e Progressão de Aprendizagem, propostos por Peter Lee, bem como a matriz disciplinar da História elaborada por Jörn Rüsen, em suas cinco dimensões: os interesses em relação ao passado, as ideias que fundamentam as narrativas, os métodos utilizados para a análise, as formas de apresentação dos discursos e a função do conhecimento histórico na vida prática. As elaborações teórico-metodológicas da Aula-Oficina de Isabel Barca e da Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt também foram mencionadas, como propostas que rompem com as lógicas tradicionais das aulas expositivas, em abordagens sobre e para o Ensino de História que se fundamenta no modo como o conhecimento histórico é produzido, e não mais como meras formas de memorização de fatos e datas históricas.

Além de expor e conectar os conceitos que foram mobilizados pelas/os docentes, gostaríamos de mencionar três apontamentos bastante pertinentes relacionados ao campo da Educação Histórica e que fazem sentido quando pensamos no Ensino de História de vieses antirracistas. Ao constatarmos as demandas de trabalho com relação à história das relações raciais e a necessidade de reconhecimento da agência histórica negra e indígena (Santos, 2016, p. 11), enquanto aspectos fundamentais para a compreensão do presente e para a formação

histórico-social brasileira, podemos situá-las na aprendizagem histórica, considerando a fundamentação do campo da Educação Histórica demonstrada a seguir:

- As leituras do campo da Educação Histórica mobilizando discussões a partir dos problemas relacionados aos contextos escolares e que partem das experiências e narrativas das/os discentes (na disciplina de Didática da História);
- O trabalho com o Ensino de História fundamentado no modo como o conhecimento histórico é produzido, com a adoção de procedimentos metodológicos que se aproximem da prática historiadora, como aqueles indicados pelas pessoas respondentes à consulta;
- Os debates orientados a partir das relações entre a ciência histórica e a práxis social, quer dizer, as relações entre a epistemologia da História e a ação na vida prática (a práxis).

2° PARTE DO QUESTIONÁRIO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES

O questionário foi construído com o intuito de possibilitar que as/os participantes pudessem responder às perguntas de forma a não sobrecarregar as/os interessadas/os em contribuir. Para tanto, consideramos a formulação das perguntas, bem como o número de questões, pois "um questionário extremamente extenso corre o risco de ser abandonado ao meio pelo participante" (Bortolozzi, 2020, p. 23). Desse modo, tivemos de construir questões já indicando alguns possíveis direcionamentos, buscando manter a proposta de um instrumento com perguntas abertas, mas também visando facilitar o dimensionamento da pergunta e a obtenção das respostas, como ocorreu na primeira questão desta segunda parte do questionário.

Na primeira questão, da segunda parte do questionário, apresentamos algumas situações nas quais as/os estudantes podem transitar e se movimentar para pensar e propor a ERER no Ensino de História e que tenham sido percebidas pelas/os docentes formadoras/es. A maioria das pessoas respondentes indicaram "sim" ou "não" para cada uma das alternativas, podendo selecionar uma ou mais das situações apresentadas na questão, resultando, portanto, na interpretação desta questão como uma pergunta fechada, conforme a compreensão de cada participante. Apenas uma pessoa respondente apresentou respostas discursivas para cada uma das alternativas, constando tanto as suas percepções acerca das escolhas e movimentações das/os discentes quanto suas experiências a partir da sua relação com as/os discentes.

Organizamos as respostas afirmativas indicadas por cada participante para cada uma das situações propostas no Quadro 1.

Quadro 1

1° Questão da parte II do questionário	
1. Você tem percebido a movimentação das/os estudantes com relação à promoção da ERER no ensino de história? Em caso afirmativo, como ela tem ocorrido (marque uma ou mais alternativas!):	
a. na formação histórica das/os estudantes expressa em sala de aula, em conversas contigo;	4
b. nas orientações para as atividades de estágio;	3
c. nas escolhas de caráter pedagógico ou acadêmico nas atividades do curso (PIBID, residência pedagógica e TCC);	4
d. na atuação em movimentos estudantis e movimentos sociais na universidade e/ou fora dela;	3
e. outras práticas e posicionamentos.	2

Fonte: As autoras (2025).

Podemos inferir, ainda que superficialmente, que as maiores incidências estão presentes justamente nas situações que pressupõem a formação ou o fortalecimento das relações entre as/os docentes e as/os discentes, com o estabelecimento de aproximações e do acompanhamento das atividades, seja por meio do trabalho conjunto experenciado nos debates e discussões em sala de aula e na orientação dos trabalhos acadêmicos, seja na supervisão feita pelas/os docentes das elaborações e das experiências das/os estudantes, desenvolvidas para as práticas pedagógicas nas disciplinas de estágios e dos programas que possibilitam às/aos estudantes o trabalho na Educação Básica, já mencionadas anteriormente.

Outra inferência, feita a partir do conjunto de respostas à primeira questão e abarcando os contextos acadêmicos das pessoas respondentes, versa sobre a afirmação das escolhas discentes sobre o trabalho com a ERER no Ensino de História. Assim, compreendemos que as/os discentes dos cursos de História têm selecionado e mobilizado conceitos, conteúdos, materiais e referências relativas à ERER no Ensino de História de vieses antirracistas, para construir suas práticas pedagógicas nas atividades de estágio, PIBID e residência pedagógica, bem como em suas pesquisas acadêmicas para os trabalhos de conclusão de curso.

Para além dos contextos acadêmicos e das salas de aulas, as escolhas e os posicionamentos das/os discentes, observados pelas/os docentes, são mobilizados nas atuações em movimentos estudantis e outros movimentos sociais, de acordo com as indicações das pessoas respondentes. O trecho a seguir, extraído das respostas, demonstra as mobilizações de enfrentamento atual das/os discentes frente às violências:

> A partir deste ano as(os) estudantes estão muito ativos na luta *antibullying* contra o racismo, sexismo e transfobia virtual presente nos grupos de *WhatsApp*, inclusive judicializando no âmbito da universidade e da justiça comum contra os estudantes que

> praticam este racismo virtual (pois alguns deles pertencem a movimentos neofascistas presentes no estado) (Docente 2, 2025).

É sabido que não é possível isolar essencialmente as dimensões da prática social, especialmente porque todas as experiências vividas são constituintes dos processos formativos, fomentando a formação das identidades e da própria consciência histórica das/os sujeitas/os. Se o fizemos, seja na pergunta para a consulta, seja neste trabalho, foi no sentido de dimensionar os possíveis caminhos percorridos pelas/os discentes em suas práxis antirracistas e na luta contra as demais opressões que, certamente, se farão presentes nas relações com a cultura histórica e com a cultura escolar na atuação docente.

A segunda pergunta do questionário tratou, especificamente, sobre a seleção de temas e conteúdos relativos à ERER por parte das/os discentes dos cursos de História para a elaboração de estratégias pedagógicas para as experiências em sala de aula ou para a constituição de pesquisas acadêmicas. No caso de respostas afirmativas com relação a estas escolhas, encaminhamos ainda duas outras "sub questões", para solicitar algum aprofundamento.

Com relação à primeira parte da questão, sobre os alinhamentos teórico-metodológicos relacionados à ERER e Educação Histórica, obtivemos uma resposta com importante reflexão sobre as críticas recebidas pelo campo da Educação Histórica. Compreendida como uma "matriz importada", o aporte teórico é questionado quanto à sua capacidade de ancorar as abordagens sobre a ERER. A pessoa respondente menciona o trabalho realizado por ela, de diálogo com as/os estudantes visando a desconstrução de visões que colocam os dois campos em dicotomia. Além dessa questão, há menção de descontentamento manifestado pelas/os discentes com relação às ausências de referenciais sobre a ERER no currículo do curso de História, bem como a indicação de aprendizagens, por parte da pessoa respondente, sobre as "experiências formativas complementares" (Docente 1, 2025) desenvolvidas pelas/os estudantes para o trabalho com o ensino e a pesquisa com a ERER.

Tivemos repostas com relatos de desenvolvimento de trabalho nos estágios, PIBID e residência pedagógica, que decorrem de pesquisas desenvolvidas em TCCs, com as metodologias da Aula Histórica, da Aula Oficina e da Unidade Temática Investigativa, bem como pesquisas decorrentes de experiências em sala de aula com materiais como o livro de HQ *Angola Janga*, além de outros materiais como *games*, vídeos e produções nas redes sociais. Outras metodologias também são mencionadas, como a História Oral, História Pública e as Histórias de Vida.

Obtivemos resposta com a menção das elaborações que refletem sobre os alinhamentos entre os dois campos a partir do conceito de "consciência histórica crítico-genética" de Jörn

Rüsen, sob o qual as/os sujeitas/os reconhecem as injustiças históricas e mobilizam ferramentas para a transformação. Também há menção de elaboração que abarca a atribuição de sentido às experiências humanas possibilitada pelos alinhamentos entre os dois campos, conforme trecho da resposta da/o Docente 5 exposta abaixo:

> Acredito que o principal alinhamento é a atribuição de sentido às experiências humanas. Quando os professores em formação compreendem a importância do estudo do passado para compreensão dos problemas presentes na vida prática dos alunos, suas práticas de estágio buscam superar o ensino conteudista tradicional. Neste sentido, partem das realidades dos alunos e buscam "passados" que contribuem na formação de um quadro de orientação com perspectiva de transformação da sociedade, neste caso, práticas antirracistas (Docente ***5***, 2025).

A segunda parte da segunda questão solicita aos respondentes que indiquem os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem selecionados e trabalhados nas experiências, práticas pedagógicas e pesquisas desenvolvidas pelas/os discentes e acompanhadas pelas/os docentes respondentes. Reunimos as respostas no Quadro 2.

Quadro 2

2° Questão da parte II do questionário	
Alinhamentos teórico-metodológicos entre EREE e Educação Histórica	• Aula Histórica, da Aula Oficina e da Unidade Temática Investigativa; • Experiências de estágios e de pesquisas com trabalho com materiais como HQs, vídeos, produções de redes sociais;
Conceitos substantivos	Escravização; Aquilombamento; Diáspora; História dos povos e reinos da África; Resistências; Abolição; Pós-abolição; Amefricanidade; Movimentos Sociais; Raça; Racismo; Epistemologias Africanas; Colonialidade e Decolonialidade;
Conceitos de segunda ordem	Evidência histórica; Empatia histórica; Narrativa histórica e contranarrativa; formação de identidade histórica; sujeito e agente histórico; verdade histórica; representação; dimensão ética; temporalidades e territorialidades.

Fonte: As autoras (2025).

Podemos inferir, especialmente a partir dos conceitos substantivos mencionados nas respostas, que as/os discentes dos cursos de licenciatura em História têm selecionado e trabalhado, em suas pesquisas e práticas pedagógicas, com importantes conceitos elaborados por intelectuais negras/os que até pouquíssimo tempo atrás não estavam presentes nas aulas de História ou em outras disciplinas da Educação Básica. Para ilustrar, acionamos os conceitos indicados nas respostas de "Amefricanidade", elaborado por Lélia Gonzalez e "Aquilombamento", cujas variações e usos foram movimentados por Clóvis Moura, Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento. Tornar esses conceitos elaborados por intelectuais negras/os como conceitos substantivos é de fundamental importância para viabilizar um Ensino de

História de vieses antirracistas e que dimensione a agência histórica negra para além do conceito substantivo da escravização que, segundo Maria Telvira da Conceição, "constituiu tanto a dimensão temporal quanto o único conteúdo, em torno do qual gravitaram as alusões e discursos sobre povos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de História" (2020, s/ p.).

Com a terceira e a quarta perguntas, procuramos direcionar as reflexões e as narrativas das/os professoras/es formadoras/es para os contextos escolares. A terceira questão trata das situações de discriminação racial e de outros tipos relatados e vividos pelas/os estudantes nas situações em sala de aula (práticas de estágio, PIBID e residência pedagógica). Essa questão também apresenta outras duas "sub questões", que buscaram abarcar: 1. os posicionamentos das/os próprias/os professoras/es formadoras/es e 2. também das/os professoras/es supervisoras/es em sala de aula, equipe pedagógica e direção escolar.

Com relação às/aos professoras/es formadoras/es, a comunicação de situações nas quais ocorrem práticas discriminatórias acontece em rodas de conversas com as/os estudantes estagiárias/os, promovidas após as etapas de atuação nas escolas. Houve menções de promoção de relatos de apoio e oferta de diálogo entre as/os docentes formadoras/es e as/os supervisoras/es atuantes nas escolas. Também houve indicações de comunicação das situações para a coordenação pedagógica das unidades escolares. Por fim, houve relato da realização de trabalho com a busca pela compreensão de quais são as origens históricas destas práticas discriminatórias, orientando o trabalho com os temas de forma transversal, o que se coaduna com outra orientação da mesma pessoa respondente, de trabalhar com evidências em sala de aula, com utilização da metodologia da Educação Histórica e de materiais, como HQs, para a elaboração de interpretações e de construções discursivas acerca das questões raciais e demais formas de opressão.

Também houve indicação em resposta referente às situações relatadas por estudantes dos cursos de História, que têm recebido ataques racistas, sexistas e transfóbicos em grupos de *WhatsApp*, ataques estes realizados por outras/os estudantes do mesmo curso. Sobre esses problemas, as providências relatadas indicam a construção de consenso por parte das/os docentes do curso de que é necessário acessar e usar as vias legais da justiça na Universidade e do Estado, para medidas cabíveis às práticas discriminatórias. Outro relato de respondente menciona a atuação da Pró-Reitoria da Universidade para o atendimento das/os estudantes e das/os docentes em situações ocorridas na instituição.

Com relação às/aos professoras/es supervisoras/es, equipe pedagógica e direção das unidades escolares, obtivemos uma variedade de relatos, que acreditamos decorrerem de várias

situações e, especialmente, da ausência de políticas públicas educacionais para desmontar as dinâmicas racistas nas unidades escolares. É necessário mencionar que estamos tratando de relatos de docentes de universidades localizadas em estados diferentes, cujas orientações legais e pedagógicas junto às secretarias estaduais e municipais de Educação são distintas.

Nesse sentido, temos relatos de direções de escola e pedagogos que exercem a escuta sensível e qualificada, e que procedem de acordo com cada situação de racismo ocorrida nos espaços escolares. Também houve relatos de diálogos com os pais, assistidos pela escola e pelas/os professoras/es supervisoras/es. Práticas de conversas de corredor e improvisadas também foram relatadas – já que não existem orientações legais e determinações por parte da secretaria de educação – com a atuação individual e isolada de algumas/alguns educadoras/es, além do desconhecimento sobre as formas como as unidades escolares lidam com as práticas discriminatórias e racistas.

Podemos perceber, nesse panorama diverso de posturas ou de ausências delas, um fosso nas políticas educacionais de combate ao racismo na escola, pelo menos nos níveis estaduais e municipais. O trecho da resposta da/o Docente 1 apresenta as alternativas construídas pelas/os discentes e estagiárias/os para os enfrentamentos:

> Nesse sentido, os/as estagiários/as buscam nos referenciais da Educação Histórica e de outras leituras do campo do ensino, da pedagogia, da historiografia e outras áreas de conhecimento os subsídios para agir nessas situações. Portanto, as estratégias se dão muito mais na dimensão pedagógica e epistemológica, e pouco ou quase nada em ações que envolvam a escola ou a secretaria de educação como um todo (mobilizações coletivas, atuação política ou até mesmo judicial) (Docente 1, 2025).

Com a quarta pergunta, buscamos levantar as percepções sobre a presença de materiais e referências antirracistas e sobre a história da população negra no Brasil nos espaços escolares, como exposições com informações, de produtos culturais e pedagógicos. Nesse sentido, a questão procura abranger tanto os relatos das/os discentes em trânsito pelas escolas quanto as observações das/os docentes formadoras/es.

Salvo uma resposta negativa, apresentada sem qualquer justificativa, o que nos gerou dúvidas, as demais pessoas respondentes indicaram a verificação de cartazes e trabalhos expostos, tanto nos corredores quanto nas salas de aula, assim como mensagens antirracistas, pinturas e artes de inspiração africanas. Houve menção à reprodução de estereótipos que preocuparam as/os discentes estagiárias/os, que relataram os problemas encontrados nos relatórios produzidos acerca das práticas de estágio. Também houve a manifestação de preocupação com as ações desenvolvidas somente no mês da Consciência Negra, que são práticas insuficientes, mas ainda presentes nos contextos escolares, realizadas, por vezes,

somente para cumprir o currículo ou responder a alguma orientação das secretarias de educação, o que pode reforçar estereótipos e práticas racistas nos contextos escolares.

Um dos relatos é mais detalhado e menciona a profusão de projetos de ensino, planos de aula e sequências didáticas, materiais didáticos e paradidáticos nas escolas do município, murais com personalidades negras e indígenas, exposições de arte, projetos interdisciplinares e feiras culturais. Mas, também há a indicação das dificuldades de implementação e execução dos projetos em decorrência da disponibilidade das/os professoras/es, cuja dedicação obrigatória às atividades burocráticas e todo o processo de plataformização e adoção (ou melhor, imposição) de materiais e aulas prontas resultam nos graves problemas que temos vivido e acompanhado, e que estrangulam a autonomia e a atuação das/os professoras/es. É interessante mencionar o destaque dado às realizações das/os professoras/es de História com pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* ProfHistória, indicadas pela/o Docente 3, conforme trecho a seguir:

> Projetos de ensino, planos de aula e sequências didáticas com enfoque em temas como racismo estrutural, escravidão e abolição, resistência negra, identidade e representatividade, religiosidades de matriz africana, história da África e dos povos indígenas, genocídio indígena, entre outros. Geralmente esses projetos provém de professores e professoras que cursaram o ProfHistória (Docente 3, 2025).

Em trabalho publicado no ano de 2020, as/os pesquisadoras/es Wilma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Josenila Costa de Brito e Felipe Alex Santiago Cruz, levantaram a produção de 31 dissertações produzidas no ProfHistória, entre os anos de 2016 e 2021, relacionadas à ERER. A análise dos trabalhos e das trajetórias das/os pesquisadoras/es permitiu às/aos autoras/es a constatação de que a produção dentro deste importante programa de formação continuada, destinado às/aos professoras/es da Educação Básica, está voltada para as proposições e reflexões sobre as práticas pedagógicas e a formação de professoras/es. Nesse sentido, o mapeamento revelou, com relação às/aos pesquisadoras/es, "a preocupação desses agentes em alterar o campo no qual estão inseridos por meio de estratégias de pesquisas inteligíveis" (Coelho; Brito; Cruz, 2020, p. 130).

Reservamos, para a quinta e última questão, um espaço para que as/os participantes apresentassem outros relatos sobre situações e questões que não foram relatadas anteriormente, no sentido de contribuir, de alguma forma, para o instrumento que construímos para esta consulta.

Algumas das pessoas respondentes trouxeram relatos de situações de racismo ocorridas nas escolas, envolvendo professoras/es titulares e algumas tentativas de tomar medidas, que

resultaram frustradas. Uma das pessoas respondentes chamou a atenção para situações experenciadas por estagiárias/os referentes às questões de gênero, com impasses vividos por elas/eles e que foram motivados por posturas invasivas de professoras/es supervisoras/es, diretoras/es e pedagogas/os da unidade escolar.

Um dos relatos apresentados é muito interessante, pois há um contraponto nas experiências narradas. Houve, primeiramente, o relato de um caso de racismo, no qual uma estudante relata para a estagiária a discriminação racial feita por uma professora da escola, culminando com a organização e a mobilização das/os estagiárias/os para elaborar tentativas de comunicação da denúncia junto à direção da escola e secretaria de educação, mas que, por fim, não foi levada adiante. No segundo momento da narrativa, houve um relato sobre um trabalho realizado na mesma unidade escolar, em conjunto com o bibliotecário da escola, que havia organizado um espaço reunindo livros de temáticas africanas, e que foram utilizados pelas/os estagiárias/os e se tornaram referências para o trabalho das/os estagiárias/os. Essa experiência também resultou em novos usos da biblioteca, que estava subutilizada.

O destaque em outra das respostas é o encaminhamento da importância da escuta e do devido acolhimento das experiências de estudantes e das situações ocorridas nas práticas de estágio, além de outros momentos nos quais as/os estudantes participam das dinâmicas escolares. Houve um relato que menciona a importância do acesso de estudantes negras e negros às universidades e destaca a escuta das experiências destas/es estagiárias/os, além de suas contribuições para o curso de História e para a comunidade acadêmica, para "refletir sobre a urgência do tema em aulas de história" (Docente 5, 2025).

Também há menção e a problematização acerca da plataformização e seus desdobramentos para o ensino de História, bem como para a promoção da ERER. O trecho da resposta da/o Docente 3 expõe o problema vivido por professoras/es.

> O ensino de história nessa plataformização acaba tornando-se tradicional, factual e tem as fontes históricas apenas como ilustrativas (e não como base do ensino). O professor precisa 'estar fora da plataforma' se quiser dar condições efetivas para que o aluno construa o pensamento histórico sob o princípio investigativo" (Docente 3, 2025).

A problemática fundamental, neste relato, reside no enfrentamento de como possibilitar às/aos professoras/es a atuação "fora da plataforma". Não discordamos da análise encaminhada pela/o respondente, mas temos de dimensionar as pressões institucionais impostas e os contextos de trabalhos vividos por docentes, que envolvem tempo, recursos, formação, remuneração, carreira etc. Nesse sentido, o trabalho com a ERER no Ensino de História é um

desafio, porque demanda por processos de formação continuada, letramento racial e a formação de consciência histórica que situe, especialmente, a história das relações raciais no Brasil, bem como o reconhecimento da agência histórica negra e indígena, que possam ser trabalhadas de forma a viabilizar, também, a construção de consciência histórica das/os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta mais concisa à quinta pergunta do questionário aplicado junto às/aos professoras/es formadoras/es de cursos de licenciatura em História versou sobre a necessidade da ampliação de pesquisas no campo da Educação Histórica sobre o Ensino de História de vieses antirracistas. O destaque dado pela pessoa respondente vai de encontro a um cenário no qual já verificamos as confluências entre os dois campos, conforme é indicado em uma outra resposta, ao afirmar que a metodologia proposta pela Educação Histórica pode abordar, com "altíssima qualidade" (Docente 2, 2025) os temas e os conteúdos relativos a ERER, constituindo um estado da arte importante, composto por teses, dissertações, capítulos de livro e artigos científicos que auxiliam professoras/es nas escolas e nos processos de formação inicial nas universidades.

Para ilustrar, mencionamos uma publicação deste ano de 2025, intitulada *Natureza, Diversidade e os desafios para a cultura histórica*, organizada por Cristiano Nicolini e Maria da Conceição Silva, ambos da Universidade Federal de Goiás (UFG). O livro reúne diversos artigos de pesquisadoras/es e professoras/es atuantes no campo da Educação Histórica, abordando discussões acerca da diversidade, da identidade nacional, dos questionamentos oriundos de campos como o pós-colonial e o decolonial etc.

Nesse sentido, encaminho como uma possível "conclusão" as inferências obtidas nesta consulta. Para além, a consulta revelou as escolhas e os posicionamentos sobre a ERER e as práticas políticas e pedagógicas de uma Educação Antirracista no Ensino de História, feitas pelas/os futuras/os professoras/es, atestadas, por exemplo, na seleção de conceitos propostos por intelectuais negras/os, tornados conceitos substantivos para suas elaborações e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BORTOLOZZI, Ana Cláudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa:** elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Joselina Costa de; CRUZ, Felipe Alex Santiago. Vinte anos da Lei n. 10.639/03, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores (as). **Revista História Hoje**, *[S. l.]*, v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1028.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Ensinar história e ensinar história antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. **Revista Palavras ABEHrtas**, n. especial, s/ p., julho 2023.

NICOLINI, Cristiano; SILVA, Maria da Conceição (Org.). Natureza, diversidade e os desafios para a cultura histórica. 1. ed. Teresina: Cancioneiro, 2025.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S.; MUSS, Carlo Ralph. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, [*S. l.*], v. 4, n. 9, p. 11–27, 2003. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6479.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Global, 2016.

PROFESSORA ANTIRRACISTA, SIM. TIA, NÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO INFANTIL E EFAI[1]

Ana L. O. D. Ferreira[2]

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, representa um marco legal na luta contra práticas eurocêntricas e coloniais que, historicamente, invisibilizaram a diversidade cultural do Brasil. Contudo, o cumprimento efetivo da lei ainda enfrenta entraves relacionados à formação docente, à fragmentação curricular e às abordagens superficiais que a reduzem a eventos pontuais ou a conteúdos isolados.

Considerando tais desafios, o presente trabalho busca refletir sobre experiências de formação inicial de pedagogas, entendendo que a implementação da lei requer, não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a construção de posturas pedagógicas críticas e de compromisso com a justiça social. Inspiradas pela pedagogia freireana e pelas contribuições de abordagens decoloniais, as propostas aqui descritas articulam teoria e prática no intuito de repertoriar profissionais que rompam com visões estereotipadas e reproduções de desigualdades.

PERSPECTIVA TEÓRICA: FREIREANISMO E DECOLONIALIDADE

Em *Professora sim, tia não* (1997, p. 34), Paulo Freire afirma que o

> passado colonial, presente no arbítrio dos poderosos, na empáfia de administradores arrogantes é uma das explicações para o sentimento de impotência, para o fatalismo

[1] EFAI – Ensino Fundamental Anos Iniciais.
[2] Doutora em História. Centro Universitário Unidon. E-mail: analod@gmail.com.

> com que reagem muitos de nós. É possível que tudo isso amoleça o ânimo de muita professora que, assim, aceita ser tia em lugar de assumir-se profissionalmente.

Porém, Freire (1997) acredita na profissionalização da docência, por isso escreve as cartas que compõem o referido livro. E, a despeito das problemáticas pontuadas, oferece subsídios fundamentais para compreender a educação como prática de liberdade, voltada para a conscientização e a transformação social. A Lei nº 11.645/2008, nesse sentido, pode ser vista não como mera exigência legal e sim como oportunidade para promover uma leitura crítica da realidade e superar estruturas de opressão.

Na mesma época em que Freire publicava esse livro, começava a se articular o chamado grupo Modernidade/ Colonialidade/ Decolonialidade (M/C/D), formado por intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh. Esse coletivo de pensamento propôs compreender a colonização da América não apenas como um evento histórico concluído, mas como fundamento constitutivo da própria "modernidade" ocidental, revelando a permanência estrutural da dominação através do conceito de "colonialidade".

Esse grupo entende que é preciso romper com a lógica colonial, ou seja, decolonizar: dedicarmo-nos à elaboração de utopias e também à busca de referências enraizadas no passado que se atualizam no presente (ancestralidade). É na luta de quilombolas e indígenas, de feministas e do movimento LGBTQIAP+, bem como de trabalhadores do campo e da cidade, que se forja uma prática política capaz de desafiar o modelo hegemônico e abrir caminhos para outras formas de existir. E decolonizar também significa abrir espaço para outras epistemologias, valorizando os conhecimentos dos povos africanos, afro-brasileiros e originários. Para Walsh (2007, p. 26):

> ¿Qué ofrecen estos entendimientos para pensar una educación distinta? (...) las respuestas apuntan a asuntos más complejos que tal vez no quedan inmediatamente evidentes, que tienen que ver con las geopolíticas del conocimiento, con los patrones del poder que han mantenido como permanente un sistema jerárquico de racialización, cuyo impacto se extiende a los campos identitarios, y del ser, del saber y del saber hacer, y con la necesidad de construir procesos educativos que hacen pensar y actuar críticamente y de otro modo, enfrentando y desafiando las relaciones y estructuras dominantes y, a la vez, dirigiéndose hacia el desarrollo e implementación de una pedagogía y praxis no sólo crítica sino decolonial.

Se considerarmos a importância teórica e crítica de Paulo Freire (1997) e da decolonialidade, torna-se evidente que docentes com formação específica na área de História desempenham papel central na preparação das futuras pedagogas diplomadas. A presença dessas e desses profissionais contribui para ampliar o repertório conceitual das alunas do ensino superior que se preparam para a docência, possibilitando a historicização dos fatos pedagógicos e a compreensão de como a educação se constituiu sob relações de poder e exclusão.

Uma formação inicial historicizada é importante para que professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estejam preparadas para planejar situações de aprendizagem significativas que contemplem tanto o racismo como o antirracismo. E passa a ser considerada essencial quando se observa que em cursos de Pedagogia, em grande parte das vezes, a história é trabalhada a partir do que denominou "mito das origens", isto é, um tratamento do passado mais vinculado à tradição do que à problematização. Com frequência, as disciplinas ofertadas no currículo de Pedagogia apresentam a História como mera introdução genérica, estratégia narrativa de engajamento pouco eficiente, sem explorá-la em sua dimensão viva que dialoga com o presente e que contribui para fundamentar práticas pedagógicas transformadoras.

Nesse sentido, partir de Paulo Freire (1997) e das perspectivas decoloniais com foco no aporte histórico de ambos, pode ser considerada uma estratégia potente para que o ensino formal destinado à infância se capacite para promover a valorização da diversidade e a construção de relações étnico-raciais pautadas no reconhecimento, na justiça e na emancipação.

É fundamental pontuar, ainda, a relevância da formação ministrada pela afrobetizadora Cindi Andrade, idealizadora do Projeto Sankofa, para o planejamento das atividades descritas neste presente texto. Grande parte do repertório bibliográfico, além de conceitos, abordagens e estratégias exploradas com as turmas de Pedagogia foi constituída em diálogo com as propostas por ela apresentadas.

CONTEXTO DE EXPERIÊNCIA

As experiências que serão relatadas a seguir tiveram início no primeiro semestre de 2024 e vêm sendo desenvolvidas em uma faculdade particular de Pedagogia, de um Centro Universitário da Baixada Santista. A professora responsável pela condução das atividades, autora deste trabalho, é uma mulher branca. Entretanto, a maioria das alunas matriculadas na instituição se autodeclara parda ou preta. Esse dado é relevante porque evidencia a necessidade de refletir sobre as posições de fala, as relações raciais e a própria construção de saberes no interior da formação docente. Isso será retomado adiante.

Outro ponto importante é a forma como a autora deste estudo, mestre em História e doutora em Ciências Interdisciplinares, atuante há 20 anos na Educação Básica, insere-se no debate sobre a formação de professoras para os Anos Iniciais da escolarização no Brasil. Para

Flávia Sarti (2019), é fundamental problematizar e historicizar essa realidade, compreendendo-a em meio a uma trajetória marcada por rupturas e permanências.

No artigo *O curso de Pedagogia e o processo de universitarização do magistério no Brasil,* Sarti (2019) afirma que as antigas Escolas Normais, que sucediam o Ensino Primário/ Fundamental, privilegiavam práticas empíricas, voltadas à "arte de ensinar" e pouco relacionadas à reflexão acadêmica. Já na atualidade, pela busca da profissionalização da docência, a formação de professoras passou a ocorrer em universidades.

Nos primeiros governos petistas, esse movimento se ampliou, com a expansão do acesso a faculdades de Pedagogia, muitas delas integrando Centros Universitários. Entretanto, nesse deslocamento, as professoras que atuavam no chão da escola perderam força política e, conforme Sarti (2019), a direção dos processos de formação para a docência foi assumida pelo Estado, mais preocupado com resultados numéricos, e por acadêmicos, mais preocupados em teorizar do que em dialogar com as práticas e realidades das escolas brasileiras. Além disso, a autora lembra que grande parte dessa expansão das faculdades de Pedagogia ocorreu no setor privado e que a universitarização ali não se traduziu automaticamente em melhor qualidade formativa. Primeiro, porque os interesses de mercado, em grande parte, se desviam de demandas sociais, políticas e culturais contemporâneas. Segundo, porque muitos desses cursos reproduziram práticas do antigo/tradicional "Ensino Secundário", com aulas expositivas, currículos engessados, pouca autonomia discente e escassa integração entre ensino, extensão e pesquisa.

No que diz respeito à pesquisa, vale ressaltar a diferença entre universidades e faculdades e centros universitários: no primeiro caso, é bem mais comum professores com trajetória acadêmica consolidada em mestrados e doutorados e trabalhando em regime integral, o que lhes permite dedicação a novas investigações e orientação de iniciação científica, quer dizer, produção de conhecimento acadêmico com as estudantes.

Um diálogo com Freire (1997) e perspectivas decoloniais se apresentam, então, mais uma vez como oportunas, na medida em que, por princípio, valorizam vozes desprestigiadas nos embates sobre projetos de profissionalização docente. Freire (1997) pontuou que as professoras da Educação Básica, quando observam e analisam atentamente suas práticas e alunos, produzem conhecimentos de grande importância: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (Freire,

2019, p. 40). É no cotidiano da sala de aula que as professoras e professores produzem saberes, em diálogo com os educandos e com o mundo.

Por sua vez, para Walsh (2007) pensar em uma virada decolonial no campo da educação, implica reconhecer seriamente tanto os modos de conhecer quanto as experiências de ensino-aprendizagem historicamente negadas, inferiorizadas e silenciadas. Assim, embora ela não se refira, como Freire (1997), diretamente às professoras que vivenciam o dia a dia no ensino na Educação Básica, submetidas às imposições estatais, acadêmicas e mercadológicas, suas reflexões sobre o apagamento de modelos pedagógicos populares e não-formais de educação nos ajudam a compreender a marginalização política e epistemológica dessas docentes, além de inspirar a defesa de uma troca mais equilibrada entre os saberes produzidos por elas e os saberes acadêmicos.

Importante enfatizar aqui que tanto Paulo Freire (1997) quanto Catherine Walsh (2007) valorizam a produção de saberes pautados em dados de realidade, com rigor e fundamento. Apesar de seus compromissos com experiências concretas, práticas populares e educação situada, nenhum deles adota uma postura anti-intelectualista ou despreza investigações desenvolvidas na Academia. Pelo contrário, na contramão dos binarismos coloniais, suas propostas enfatizam a necessidade de articular teoria e prática, tradicional e moderno, popular e científico, de modo a fortalecer a qualidade e a profundidade do conhecimento produzido. A decolonialidade requer a criação de vínculos de diálogo entre diferentes formas de conhecimento, a construção de consciência crítica e o engajamento na elaboração de propostas pedagógicas transformadoras, capazes de enfrentar a hegemonia e a colonialidade do poder e do saber ocidentais.

Tal abordagem é de grande relevância em um contexto em que se observa investimento financeiro e cultural no cerceamento do potencial reflexivo de mulheres que logo serão professoras, frequentemente tratadas como meras aplicadoras de projetos ou de estratégias padronizadas. Também merece atenção o fetiche do “como ensinar”, a despeito do “por quê”, e correlata difusão acrítica das chamadas “metodologias ativas”.

É fundamental ressaltar que, em muitas instituições privadas de ensino superior, é comum que a contratação docente ocorra inicialmente para suprir a necessidade de uma disciplina específica. E que, contudo, à medida que o/a professor/a se adequa à cultura institucional e mantém o vínculo empregatício, passam a ser atribuídas diferentes componentes curriculares, próximos à sua área de atuação, mas nem sempre diretamente relacionados ao seu

campo de titulação e investigação. É o meu caso, que nos últimos semestres assumi a responsabilidade por diversas disciplinas, como será detalhado nas páginas seguintes.

PROPOSTAS DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA: PARA ALÉM DE UM PROJETO, UMA VIVÊNCIA

Antes de mais, é preciso pontuar que muitas das alunas do referido curso de Pedagogia não demonstraram ter, ao menos a princípio, um letramento racial consolidado. Por essa razão, em todas as situações relatadas a seguir foram discutidas e conceituadas noções fundamentais como branquitude, cor e raça — conforme as definições do IBGE — e a categoria "negro" - conforme o Estatuto da Igualdade Racial. Também se fez necessário trabalhar com as alunas uma conceituação mais afinada de "povos indígenas" e "povos originários", pois, as visões sobre comunidades aldeadas ou que vivem em áreas urbanas, muitas vezes, reproduzem estereótipos.

Paralelamente, foram sempre trabalhadas as concepções de colonialidade e decolonialidade em Freire (1997) e em integrantes do (M/C/D), de modo a oferecer às alunas instrumentos conceituais para compreender a produção histórica das desigualdades e os desafios contemporâneos de superação do racismo estrutural.

Porém, é preciso enfatizar que o próprio letramento racial da professora ministrante das disciplinas foi questionado no processo, quando questões delicadas se tornaram evidentes. A classificação conforme raça constitui, em si mesma, um procedimento colonial e, por colonial, entende-se que implica promover acomodação em meio a dinâmicas que são violentas. Sendo conservador ou progressista, o branco, quando se autodeclara branco, mantém-se num horizonte de conforto; espera o mesmo para o não-branco. Já autodeclarar-se negro, preto, pardo ou indígena requer muitas vezes lidar com uma gama de aspectos – fenotípicos, culturais e socioeconômicos – complexos. De modo que essa perspectiva, aberta, desorganiza planos de ensino e horizontaliza a relação entre docente e discentes, ao mesmo tempo em que potencializa a decolonização dos olhares na educação formal. Então, o docente precisa assumir posição de "humildade", no sentido empregado por Freire (1997).

Na disciplina de Didática, observou-se, junto às alunas, que o referencial bibliográfico para a formação de professoras quase sempre privilegia pedagogos homens e brancos. Com o objetivo de tensionar essa perspectiva, foram introduzidas as vozes de bell hooks (2022) e Catherine Walsh (2007).

As alunas já haviam demandado uma atividade que explorasse seus potenciais artísticos e que pudesse ser realizada analogicamente. Já demonstravam potencial inconformismo com modelos fechados de comunicação e avaliação na academia. As atividades foram, então, organizadas em grupos para que cada um produzisse cartazes que apresentavam a biografia, o contexto histórico e acadêmico, e as principais obras, conceitos e objetivos educacionais de um pensador canônico selecionado, dentre os quais figuravam as duas autoras citadas. Nessa atividade, as alunas precisaram resgatar antigas experiências escolares, que envolveram a elaboração de um tipo de produto e explorar materiais diversos, colagens, lápis e giz colorido, canetinha etc.

A proposta partiu do entendimento de que insistir apenas nos referenciais canônicos perpetua práticas coloniais, ao passo que trazer pensadoras como hooks (2022) — intelectual negra, que associa pedagogia à luta contra as opressões de raça, gênero e classe — e Walsh (2007) — pesquisadora que articula as epistemologias do Sul e a perspectiva decolonial na educação — permite construir outras referências formativas. Essa inclusão, portanto, é um gesto político e pedagógico de deslocamento, que reconhece epistemologias distintas e valoriza contribuições historicamente silenciadas.

As alunas reagiram demonstrando pouco interesse, talvez em razão do desconhecimento da importância das duas pensadoras: hooks e Walsh foram os últimos nomes a serem selecionados, junto ao nome do anarquista espanhol Fernando Ferrer, fundador da Escola Moderna, um projeto pedagógico laico, racionalista e libertário, voltado para a educação crítica das classes populares.

Outro fato digno de nota é que, enquanto o grupo dedicado a Walsh não chegou a concluir ou apresentar sua produção, o grupo dedicado a hooks não revelou grande identificação com as propostas da pensadora. A biografia e o contexto de atuação de hooks foram descritos em meio a juízos morais sobre feminismo e suposto ódio ao masculino, distorcendo falas da intelectual estadunidense em entrevistas. E houve ainda associação entre a posição progressista de hooks com uma suposta defesa de que, desde cedo, as crianças fossem expostas a noções de identidade de gênero e transexualidade. Pouco foi mencionado a respeito de sua luta pelos direitos dos negros e negras nos Estados Unidos e acesso e permanência saudável deles na universidade. A oportunidade, mais do que desastrosa, foi interessante para que pudéssemos voltar às fontes, reler frases realmente proferidas por hooks (2022), refletir sobre elas, e perceber por que alguns sites referenciados não eram interessantes para a estruturação de um

trabalho acadêmico, visto apresentarem mais inferências e associações frágeis do que propriamente dados comprováveis sobre a vida e a obra da autora.

Importante lembrar que, nas discussões realizadas em sala, sempre que eram analisadas provas do Enade para o curso de Pedagogia, surgiam comentários de que as agências que elaboram os exames demonstram maior preocupação ideológica do que propriamente com a formação docente. Esse tipo de percepção foi motivado, em parte, pelo desconforto expresso por alunas evangélicas diante da presença, na prova de 2024, de mais de uma questão voltada à abordagem das religiões de matriz africana em turmas da Educação Infantil e EFAI (Ensino Fundamental Anos Iniciais). O mesmo tema também havia sido contemplado na prova do Enade anterior.

Contudo, foi pontuado que a referida fala mostra, mais uma vez, a importância de se compreender que a Didática deixou de ser concebida apenas como um repertório de técnicas ou estratégias de ensino. Desde José Carlos Libâneo (2013), mas também com o resgate de Freire (2019) e a consolidação acadêmica das perspectivas decoloniais, a Didática no Brasil tem sido vista como um campo que se dedica a refletir sobre a realidade brasileira, articulando-a a teorias pedagógicas e outras, e a propostas de intervenção para o ensino e aprendizagem. Assim, as questões do exame que abordam cultura, religiosidade e população negra em suas especificidades não configuram um conteúdo meramente "ideológico", mas constituem parte fundamental da formação profissional das futuras pedagogas.

Na disciplina de Práticas Docentes em Ambientes Formais e Não-Formais, foram abordadas experiências de educação em aldeias e quilombos, ressaltando que esses contextos não apenas adaptam o currículo geral para suas realidades específicas. Eles também nos oferecem cosmovisões capazes de inspirar a escola "branca" e "urbana" a repensar questões fundamentais, como a relação com o espaço, o tempo, a natureza e a organização não hierárquica dentro dessas comunidades de aprendizagem.

As alunas analisaram reportagens selecionadas sobre aldeias indígenas ao sul e ao norte da Baixada Santista e sobre os quilombos do Vale do Ribeira. As informações coletadas foram depois discutidas em rodas de conversa, culminando nos registros de possíveis contribuições para a prática docente de cada aluna, quando assumissem uma turma na educação formal. Evidenciou-se, nesse processo, que compreender indígenas e quilombolas como povos "correndo atrás do tempo perdido" para se adequar a um currículo padrão é uma visão colonial. Ao contrário, trata-se de reconhecer que suas práticas educativas podem inspirar caminhos novos e mais inclusivos para a educação brasileira como um todo.

Nessa experiência, as alunas demonstraram interesse, sobretudo, pelos dilemas enfrentados por aldeias e quilombos, destacados nas reportagens, como as dificuldades relacionadas à oficialização da posse da terra, segurança contra invasores e saneamento básico. Partiu da iniciativa delas a comparação com a realidade das instituições em que atuam como auxiliares, algumas localizadas em bairros que convivem com a violência do tráfico e da polícia, além de sérios problemas de infraestrutura. Também relataram, felizes, o cuidado que as escolas em que trabalham têm com a integração de culturas estrangeiras à cultural local; as instituições receberiam alunos vindos de outros países (como o Haiti) adaptando o currículo de forma inclusiva e ampliando o repertório de todos. Assim, disseram, não era apenas a escola da aldeia e do quilombo que se comprometia com a diversidade e a adequação curricular. A beleza dessas ponderações deu-se pelo jogo lógico-metafórico do escritor português José Saramago: "É preciso sair da ilha para ver a ilha".

Outro ponto relevante foi o desconforto que as alunas relataram diante da constatação de que, em escolas indígenas e quilombolas, os professores tendem a não adotar uma postura rígida e impositiva. Os planos de aula, por exemplo, podem variar bastante conforme a demanda das crianças, e os horários e dinâmicas de atividades podem variar bastante conforme as condições do tempo.

Daí adveio uma profunda reflexão sobre a necessidade de evitar perspectivas românticas sobre os povos tradicionais e também sobre a escola. Em contextos de ensino que atendem grandes grupos, e grupos multiculturais, insistiram as alunas, regras e limites são fundamentais. A indisciplina nas escolas urbanas é certamente multifatorial e precisa ser analisada a partir de diversas perspectivas, mas também requer atenção a identificação de incivilidades, a não aceitação de violências licenciosas, a aplicação de sanções adequadas, pois, em última instância, expressam e validam o desrespeito à diversidade e às diferentes subjetividades.

A disciplina de Metodologia e Técnica de Pesquisa em Educação foi, talvez, a que gerou maior desconforto entre as alunas. Em parte, porque as retirava da postura passiva (e colonial) de tentar apenas descobrir o que a professora esperava como resultado de aprendizagem; agora precisavam assumir uma atitude mais autônoma, pensando em suas próprias investigações. Além disso, havia a dificuldade de lidar com textos teóricos sobre o universo acadêmico que, é preciso reconhecer, costumam ser densos e pouco atraentes (não é por acaso que a colonialidade do saber é estilisticamente excludente).

Diante disso, optou-se por um caminho alternativo: em vez de focar tão somente nos principais autores brasileiros que escreveram sobre procedimentos de investigação científica,

como Antônio Carlos Gil (2019), foram mobilizadas pesquisas acadêmicas recentes sobre questões raciais na escola — especialmente aquelas que discutem a formação de professoras mais de vinte anos após a promulgação da Lei 11.645. Esses estudos foram utilizados como exemplos de diferentes modos de investigação científica, incluindo abordagens quantitativas e qualitativas, pesquisas exploratórias e estudos de caso, com base em entrevistas estruturadas e semiestruturadas, bem como observações sistemáticas e assistemáticas. Assim, as alunas foram convidadas a refletir não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre a forma como essas pesquisas se estruturam metodologicamente e sobre a própria noção de ciência ocidental.

Ainda assim, uma aluna questionou a relevância da disciplina dentro do currículo de Pedagogia. Embora reconhecesse o interesse dos temas e dinâmicas propostas, afirmava não compreender de que maneira tais debates seriam importantes para sua futura atuação como professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ora, quando um estudante levanta dúvidas sobre a validade de um programa, a reação usual do professor costuma ser negativa, e a indagação tende a ser reduzida a uma falta de compreensão do aluno. No entanto, trata-se de uma oportunidade valiosa para esclarecer — talvez novamente — os sentidos da proposta de aprendizagem. Sob a lógica da colonialidade, a relevância é definida por autoridades externas: o Estado, o mercado, o mestre ou o doutor. Já em uma perspectiva que se pretende decolonial, o docente assume a tarefa de construir sentidos de importância junto aos estudantes, num tempo compartilhado com eles.

Em um contexto em que a ciência é muitas vezes percebida como atividade descolada da realidade prosaica ou comprometida com interesses espúrios, possibilitar que jovens professoras em formação experimentem o protagonismo e percebam o valor de produzir conhecimento com rigor torna-se essencial. Esse movimento contribui para que também revisitem a forma como compreendem a própria Pedagogia: não apenas uma prática voltada à educação, mas uma ciência empenhada em compreender os múltiplos sentidos do educar. Vale dizer que, após a entrega de atividades, a realização das provas objetivas e dissertativas e as férias, a mencionada aluna procurou a professora para dizer que havia mudado de ideia.

Na disciplina Ética e Educação, também se buscou romper com a tradição de restringir a discussão a pensadores homens e brancos como Aristóteles, Kant ou Nietzsche. Fez-se outra vez referência à contribuição filosófica de bell hooks (2022), agora para pensar a ética de uma perspectiva não competitiva, mas amorosa. E também de Paulo Freire (2019), sobre ética e estética, e "ética humanizada" contra "ética de mercado". A partir desse repertório, as alunas analisaram situações concretas de conflito em ambientes escolares, tanto de suas vivências

como estudantes do ensino básico, quanto das experiências atuais, já como auxiliares de sala em escolas. Essa aproximação entre teoria crítica e prática cotidiana reforçou o compromisso de compreender a ética não apenas como norma abstrata, mas como prática pedagógica situada, relacional e antirracista.

Para as alunas, a experiência representou a oportunidade de revisitar memórias de infância — muitas delas dolorosas. Para a professora, constituiu o desafio de, atravessando emoções, promover compreensão coletiva que encorajasse ações. Nesse processo, e a partir de hooks (2022) e Freire (2019), diversas situações relatadas foram entendidas não apenas como fruto de maldade, imaturidade ou desconhecimento, mas como expressão de tensões sociais mais amplas.

Foi também potente — ainda que bastante difícil — elaborar coletivamente uma distinção relativamente clara entre comportamentos antiéticos e atitudes criminosas. A diversidade de referenciais morais dificultava um diálogo objetivo a respeito de questões como gênero, identidade sexual e raça. Contudo, ao final, compreendeu-se que qualquer conduta de desrespeito a indivíduos ou grupos que implique violação de direitos humanos precisa ser reconhecida, desde cedo, no espaço escolar, como ato infracional.

No que diz respeito às questões raciais, uma ação antiética refere-se, por exemplo, a comentários, práticas pedagógicas ou atitudes que, ainda que não tipificadas juridicamente como crime, reproduzem preconceitos, estereótipos ou formas sutis de desvalorização cultural e racial, ferindo princípios éticos de respeito e equidade. Já o racismo e a injúria racial, configuram-se como delitos previstos em lei, caracterizados por ofensas, discriminação ou segregação intencional em razão da cor, da etnia ou da origem do indivíduo ou grupo. Enquanto o primeiro caso exige reflexão pedagógica e ações formativas para desconstrução de práticas discriminatórias, o segundo demanda, além da resposta educativa, encaminhamentos legais e institucionais compatíveis com a gravidade do ato.

Ainda assim, é preciso reconhecer os limites da atuação docente: não pareceu produtivo, no entendimento da maior parte das alunas, que a escola se converta em instituição excessivamente rígida, assumindo papéis que cabem ao sistema judiciário ou policial. Sua função deve permanecer centrada na dimensão pedagógica, comprometida com a formação ética, crítica e cidadã dos estudantes. Entretanto, como diz Bárbara Carine (2023, p. 50), “nenhum crime de racismo pode ser considerado como algo pontual, por mais que a lei nos coloque nesse lugar”.

Outro aprendizado que se consolidou é que o respeito às diferenças não pode ser concebido como mero resultado da formação moral individual — seja familiar ou pessoal — de cada estudante ou professor. Pelo contrário, o engajamento ético na validação da diversidade deve ser construído e promovido coletivamente, para que adquira sentido e efetividade no ambiente escolar como um todo. Nesse movimento, incluem-se seus diferentes agentes, cabendo às professoras não apenas explorar objetos de conhecimento que dialoguem com dilemas éticos, mas também fomentar, de forma regular, a reflexão crítica sobre situações, por exemplo, de discriminação e preconceito em sala de aula.

Por fim, na disciplina de Teoria e Métodos de Ensino de Ciências Humanas, o enfoque recaiu sobre como a decolonialidade e o antirracismo podem reorientar práticas pedagógicas tradicionalmente marcadas pelo eurocentrismo. Inicialmente, foram analisados materiais didáticos de História que, por meio de imagens e narrativas, reproduzem estereótipos: povos indígenas representados como frágeis ou "atrasados"; pessoas negras retratadas como vítimas resignadas; e pessoas brancas apresentadas como figuras heroicas ou salvadoras. Em Geografia, destacou-se o uso recorrente de mapas-múndi que posicionam a Europa no centro — expressão cartográfica do eurocentrismo — em contraste com as recentes propostas do IBGE, que desde 2020 passou a disponibilizar mapas alternativos em que o Brasil aparece no centro do globo, não apenas reposicionando o olhar cartográfico, mas também provocando questionamentos sobre a centralidade histórica e simbólica atribuída ao continente europeu.

Ainda nessa disciplina, foi discutida a relevância de se trabalhar com a metodologia da História Oral, associada ao fortalecimento do vínculo com as famílias dos futuros alunos e para possibilitar que as crianças tenham acesso a vozes diversas, racializadas e locais, contrapondo-se à história oficial hegemônica presente nos documentos curriculares.

A dinâmicas com a História Oral foi atrelada à noção geográfica de lugar: espaço apropriado pela vida cotidiana, no qual se manifestam relações de proximidade, identidade e também de conflito; espaço que não se reduz à localização física, mas envolve também aspectos simbólicos, culturais, sociais e políticos. Aí então, a disciplina concedeu foco à forma como as alunas percebem a cidade em que vivem, com suas praias, aportes turísticos, dilemas infraestruturais para os trabalhadores e também vínculos e experiências afetivas.

Para essa definição de lugar e outros conceitos da Geografia, foi sublinhada a importância de Milton Santos (2020): um pesquisador negro brasileiro que – ao propor uma crítica ao pensamento geográfico eurocêntrico –, evidenciou como o espaço é socialmente

construído e como as desigualdades globais derivam de relações de poder coloniais, oferecendo categorias analíticas para compreender a realidade brasileira a partir de seus próprios marcos.

Em História, buscou-se ir além dos referenciais franceses e incluir os integrantes do (M/C/D), pensadores brasileiros indígenas, como Ailton Krenak, e negros, como Beatriz Nascimento, historiadora e ensaísta que trouxe desafios cognitivos mais complexos, e Joel Rufino, historiador que tanto se dedicou a tornar públicos os diversos conhecimentos sobre a população africana e afrodescendente no Brasil. Todos esses temas foram abordados no primeiro semestre de 2025, através de leituras dirigidas, questionários, aulas expositivas, proposição de entrevistas, jogos pedagógicos e rotações por estações de aprendizagem — estratégias que poderão ser retomadas e adaptadas pelas alunas quando assumirem a titularidade de suas turmas.

Quanto a essa disciplina, muitas alunas demonstraram identificação. Para elas, foi um momento de ruptura em relação a modelos tradicionais de ensino de História e Geografia, centrados na figura do professor e em narrativas e espaços nos quais o protagonismo se restringia a homens brancos da elite. Como a turma era composta apenas por mulheres — em sua maioria negras —, a possibilidade de construir novos referenciais de "humano" foi motivo de comemoração. Esse grupo, especificamente, também se destacou por ter se envolvido mais intensamente em leituras extras e na elaboração de um cardápio diversificado de materiais para, futuramente, utilizar como referência na preparação de suas próprias aulas: literatura infantil, filmes, documentários, jogos digitais, sites com fontes primárias, entre outros.

Uma experiência particularmente significativa ocorreu em meio ao semestre letivo, quando as alunas foram convidadas para participar de um evento em comemoração ao Dia dos Povos Indígenas (19 de abril), realizado em uma aldeia em Peruíbe. Uma delas voltou bastante incomodada com o fato de que, na festa, políticos tiveram mais espaço de fala e realizaram longos discursos, ao invés dos próprios indígenas, reais anfitriões. Na mesma época, outra colega relatou desconforto diante da seguinte situação: no contexto de comemoração do mês de abril, a professora da turma em que atua como auxiliar propôs às crianças brincadeiras com jogos guaranis. Para essa aluna, as referências apresentadas pela professora partiam de um lugar de valorização equivocado, marcado por um olhar genérico sobre os povos originários e um viés calcado no "exótico". Buscando diversificar sua prática e ressaltar seu empenho profissional diante das crianças, a professora dizia: "Vejam que diferente. Vejam que legal esse dia especial". O que a auxiliar se questionava, em silêncio: "Possivelmente alguma dessas

crianças tem familiares em uma aldeia próxima. E mesmo que eu esteja errada, não deveríamos tratar como alienígenas esse grupo que é nosso vizinho".

Em Teoria e Métodos de Ensino de Ciências Humanas, duas alunas formularam a seguinte reflexão, expressa ainda de forma inconsciente no planejamento de todas as disciplinas anteriormente mencionadas e ministrada na aludida instituição: para além do cumprimento da lei ou incremento de conteúdo, o antirracismo deve ser operado através de vivências críticas, articuladas a dados de realidade e reflexões teóricas radicais, e sempre num processo contínuo, sistemático, até que se naturalize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas apresentadas indicam que docentes de formação inicial em História podem contribuir muito positivamente para a formação inicial de pedagogas, sobretudo no que diz respeito à composição de repertório para propostas antirracistas no Ensino Infantil e Fundamental nos Anos Iniciais. A lei 11.645/2008 não se esgota no cumprimento formal, então são urgentes práticas escolares que questionem a hegemonia eurocêntrica e promovam a valorização de saberes historicamente marginalizados.

Entretanto, ao articular a pedagogia freireana com o pensamento decolonial, este texto reforça também a importância de uma preparação docente que vá além da prática, alcançando dimensões éticas, políticas e epistemológicas da profissão. É imprescindível que o antirracismo se torne cotidiano e amplo nas escolas brasileiras, rompendo com a exaltação pontual e festiva de elementos culturais negros e indígenas vagos, desarticulados, dezenraizados, esvaziados de sentido. Entre uma coisa e outra, fica claro que formar futuras pedagogas para a implementação efetiva da lei, historicizando os saberes pedagógicos, pode contribuir para uma educação comprometida com a diversidade, a justiça e a construção de um país mais equânime.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Estatuto da Igualdade Racial. Lei nº 12.288*, de 20 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. *Lei nº 11.645,* de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

Pinheiro, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo, Planeta, 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60 ed. Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.
HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2022.
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.
QUIJANO, Aníbal; MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine; LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Pensamento decolonial**: teoria crítica e horizontes globais. Buenos Aires: CLACSO, 2009.
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
SARTI, Flávia. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190003, 2019.
WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XIX, núm. 48, Mayo - Agosto de 2007.

O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROTAGONISMO DISCENTE NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS

PRODUZIR SENTIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA: METODOLOGIAS DIGITAIS PARA JOVENS EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE

Marcelo Santana de Oliveira[1]
Susana Cesco[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa como as tecnologias digitais transformaram a circulação do saber histórico, rompendo o monopólio das universidades e deslocando o livro didático para um cenário em que sites, vídeos e redes sociais ocupam o centro. Esse novo ambiente amplia a interatividade e o acesso, mas fragiliza critérios de autoria e autoridade, abrindo espaço para conteúdos revisionistas e negacionistas que se difundem com grande alcance entre estudantes. Nesse contexto de pós-verdade, a produção da História enfrenta a crise de legitimação dos especialistas, a segmentação de públicos e a proliferação de narrativas que associam a verdade a identidades e experiências pessoais, muitas vezes interditando o debate.

Como resposta a esse quadro, apresentaremos uma proposta metodológica que aproxima o ensino de História do cotidiano dos jovens por meio de linguagens digitais e do diálogo com o debate público. Baseia-se na produção de videocasts que envolvem pesquisa, entrevistas e análise crítica, estimulando o protagonismo estudantil. A abordagem desenvolve a interpretação de discursos e a compreensão das temporalidades e causalidades. O conhecimento histórico é tratado como construção de sentido a partir das experiências e percepções. Assim, busca transformar a disciplina em um espaço de reflexão crítica e enfrentamento da desinformação.

[1] Doutorando em Ensino de História pelo ProfHistoria – UNIRIO, professor de educação básica na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME-RJ. Trabalho.profhistoria.marcelo@gmail.com
[2] Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Professora do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). susana.cesco@unirio.br

OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE

Não faz muitos anos, um aluno que precisasse realizar uma atividade de História escolar teria o livro didático como sua principal fonte de pesquisa. Houve, entretanto, uma virada a partir dos anos de 1990, quando do início da popularização dos computadores e da Internet no Brasil, passando pelos anos 2000, com a chegada da banda larga, da expansão do acesso domiciliar e do advento das redes sociais. De lá para cá, com nuances, os livros de história perderam seu lugar hegemônico de material de consulta para os sites, os blogs, as plataformas de vídeos disponibilizados digitalmente e, principalmente, as redes sociais. Entre as vantagens que os meios digitais apresentam está a sua capacidade de transmissão de grandes volumes de informações e em tempo real, contrastando com o longo processo de produção de um livro.

Diante do aumento exponencial de informações que os meios digitais passaram a ofertar, torna-se relevante entender como a escola pode lidar com a disponibilização quase infinita de conteúdos das mais diversas áreas e sem quase ou nenhuma mediação. Os saberes ligados à área da História e, consequentemente, de seu ensino, não estão imunes a este desafio. Rodrigo Perez Oliveira discute a relação entre a produção, a circulação e o consumo do conhecimento histórico nas mídias digitais. Sua inquietação é saber se a premissa lançada por Michel de Certeau, que expõe o controle da produção historiográfica por restrito grupo de especialistas reunidos em um "lugar social" – a universidade moderna - que autoriza e interdita temas e abordagens, ainda se sustenta em tempos em que os saberes históricos circulam e são consumidos nas mídias digitais, sendo os especialistas das disciplinas constantemente desafiados em debates ampliados pelos meios digitais (Oliveira, 2023, p. 645).

Sobre a questão acima, entendemos que uma das faces deste fenômeno da cibercultura é, objetivamente, a perda do monopólio da produção do saber histórico. Onde antes era considerada laboração das universidades e dos profissionais que dela saíam, agora a produção destes conhecimentos passou a ser objeto de disputa, sendo o ambiente virtual o epicentro dos debates. Porém, encontra-se dificuldade em adaptar os tradicionais textos historiográficos a uma realidade de escrita hipermidiática da Web 2.0, que combina texto, imagem, som, vídeo, links e interatividade. Sua natureza dinâmica aproxima o leitor pela possibilidade da interatividade, da participação do usuário e da produção colaborativa de conteúdos. Segundo Márcia Teté Ramos, justamente por ser o texto eletrônico maleável, móvel, aberto, desterritorializado e incomensurável, faz desaparecer os critérios que permitem distinguir,

classificar e hierarquizar os discursos (Ramos, 2016, p. 2). O avanço dessas mídias, não apenas ampliou as audiências, como também trouxe a necessidade de reformular o conceito de autoria, já que a Internet faz confundir as figuras do produtor e do consumidor, levando ao descrédito de modelos de legitimação de conhecimento e da autoridade (Wanderley, 2022, p. 135 – 136).

Pensamento semelhante têm os autores Karina Brito e Osvaldo Junior, que lançam a hipótese de que, ao mesmo tempo que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) contribuem para a democratização do acesso, também complexificam as relações entre autoria, autoridade e plausibilidade do conhecimento histórico. Suas pesquisas apontam para uma transformação nos processos formativos dos estudantes brasileiros, identificando a constante presença de discentes de educação básica nas plataformas digitais durante os processos de aquisição de conhecimento, principalmente o YouTube. Em um destes estudos, realizado em fevereiro de 2023, levantou-se informações sobre o número de visualizações dos vídeos com o tema "Ditadura Militar no Brasil". A pesquisa mostrou que as duas produções mais acessadas são de autoria de empresas sem qualquer vínculo com a academia. Um delas – Brasil Paralelo – chama atenção pelo seu caráter revisionista e negacionista (Brito; Rodrigues, 2023, p. 126-131).

Devemos, no entanto, entender o processo que resultou em um significativo aumento dos negacionismos como subordinado a um fenômeno mais amplo: o que Letícia Cesarino definiu como "Pós-verdade e a crise do sistema de peritos". Sua hipótese defende que, desde os anos de 1970, a convergência crescente entre o neoliberalismo e digitalização vem produzindo efeito de dissolver as fronteiras da política, da economia, da comunicação, do entretenimento, da religião, configurando o que se chamou de colapso de contextos. O fato vale, inclusive, para modernos divisores como público e privado, indivíduo e coletivo, agência humana e maquínica. Disso resulta uma crise de paradigmas no qual o sistema de peritos se desestabilizou sem que um novo arranjo tenha assumido seu lugar, proliferando anomalias na concepção das verdades. O termo "Pós-verdade" denota justamente a crise estrutural da produção tradicional da verdade, que agora se vê mergulhada em profunda entropia informacional. Ela é uma condição epistêmica onde qualquer enunciado pode ser modificado por qualquer pessoa, a um custo muito baixo, com pouco controle. E com a perda do controle clássico sobre a verdade, múltiplas realidades passam a coexistir. As verdades deixam de ser geradas pelos peritos aplicando métodos científicos e passam a se basear na experiência pessoal, trajetória de vida e sentidos imediatos. A esta nova maneira de criar a realidade a autora chama Eu-pistemologia. E há a consolidação dela através da multiplicação de vídeos e mídias digitais, que tem a pretensão de

transmitir a “realidade direta”, reforçando a desconfiança em especialistas. Narrativas populistas são criadas para inserir uma disputa entre o “povo” contra os especialistas, tudo arquitetado em um processo que perpassa diferentes polos ideológicos e dispensa mediações tradicionais. Dessa disputa, desvincula-se a verdade da argumentação e esta passa a ser associada a identidades, ou seja, ao pertencimento a públicos segmentados (Cesarino, 2021, p. 73-83).

Essa segregação dos públicos fica evidente no trabalho realizado por Márcia Teté Ramos que, buscando compreender a História fora da escola e do ambiente acadêmico, estudou a comunidade do facebook intitulada “*Meu professor de história mentiu para mim*”. Utilizando-se da netnografia – metodologia que embasa o levantamento das noções, representações e das práticas de sujeitos na internet – entendeu que a comunidade é composta de diversidades de posts que parecem não significativos, porém carregam mensagem nuclear correspondente a uma argumentação comum, um discurso síntese. A ideia prévia de seus administradores é de que o professor de história emite um tipo de discurso que encobre ou mente sobre os pontos ruins do comunismo. Como os responsáveis pela comunidade não permitem qualquer dúvida sobre o suposto comunismo dos professores, a autora reporta ao conceito de “pensamento abissal” de Boaventura dos Santos. Esse pensamento abissal tem como base uma divisão tão rígida que o outro lado desaparece, se torna invisível ou, quando se permite notar, aparece como desqualificável, ignorante. A característica principal é a interdição do debate, a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Ou se nega a existência do outro ou se opta por esteriotipá-lo (Ramos, 2016, p. 1-5).

Diante do quadro desfavorável à legitimação dos saberes históricos escolares, na próxima seção apresentaremos algumas reflexões sobre como pode atuar o professor diante dessas adversidades, destacando, especialmente, o papel da História Pública.

HISTÓRIA PÚBLICA E VALIDAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

O cenário descrito anteriormente evidencia que aqueles que se utilizam da racionalidade do método histórico e fazem da produção destes conhecimentos, nas salas de aula de escolas básicas, o seu ofício, têm grandes dificuldades de reagir ao atual momento hostil. Perante a elevação expressiva dos questionamentos à narrativa histórica escolar, da avalanche de

informações desprovidas de qualquer embasamento científico, produzidas e proliferadas nas redes, como deve ser o ensino histórico escolar para se fazer relevante?

Defendemos que ele precisa ser dotado de uma postura ativa e combativa, apropriar-se de metodologias que incorporem o universo das novas tecnologias e, a partir delas, produzir saberes históricos com autoria compartilhada, que orientem para a vida prática e que – amparados pela cientificidade – extrapolem os muros da escola, contribuindo para o enfrentamento dos revisionismos e dos negacionismos.

Para Daniel da Silva e Márcio Pereira, é necessário advogar pela promoção do desenvolvimento de uma história pública focada em relações entre o ensino de história e o uso dos ambientes digitais, tendo como propósito a ampliação dos debates públicos e da própria história. A omissão de uma participação proativa dos especialistas de história pode contribuir para o agravamento do quadro de desinformação, pois permite vozes anti-intelectuais ou negacionistas no formação do imaginário coletivo. Por isso, a História Pública, em associação com as redes digitais, ofertam uma oportunidade de ampliar o alcance das narrativas históricas baseadas em pesquisas rígidas e com compromisso ético (Silva; Pereira, 2024, p. 162-164).

A esfera comunicativa desempenha, portanto, uma função primordial no processo educacional. E como tal, o profissional da história precisa manifestar preocupação não apenas com a etapa da produção, mas também da circulação e da recepção. Nesse sentido, Sônia Wanderley alerta para a necessidade de repensar os lugares de produção e as condições de consumo do conhecimento histórico nos dias atuais, especialmente em contexto de massificação do uso de novas tecnologias e descrédito científico. Seu argumento é de que a expressão “audiência” – referindo-se à recepção do conhecimento histórico deve ser substituída para o termo “público”, anunciando uma compreensão diferente do papel que a história ciência deve assumir na atualidade. Assim:

> A concepção de público que se mobiliza aqui ultrapassa a perspectiva de se fazer parte de um coletivo, onde se possa ver e ser visto. A compreensão dessa noção, aqui tomada para qualificar ações de profissionais de história que se assumem como historiadores públicos, deve ir além e nominar o que é resultado de ações/reflexões compartilhadas por homens e mulheres, diversos de nós, no tempo e no espaço, mas interagindo, produzindo e refletindo em um mundo do qual partilhamos e no qual somos sujeitos e sujeitados.
> Em sua essência, essa utilização explicaria de forma categórica a certeza de que, embora não detenha o monopólio sobre a produção do conhecimento histórico, a racionalidade metódica da ciência histórica pode desempenhar papel fundamental no desenvolvimento de uma cultura histórica mais democrática e colaborativa e no estabelecimento de identidades sadias socialmente, ou seja, capazes de se olhar no espelho e perceber o quanto o “outro” é importante na formação do “eu".
> Essa forma de pensar a função social de seu fazer permite ao pesquisador ou ao professor de história preconizar ações que visem romper o contexto da propalada crise

> de sua autoridade, legitimando-o socialmente como intérprete da história e não apenas como narrador do passado (Wanderley, 2022, p. 137).

A questão envolvendo a crise de autoridade que recai sobre a figura do professor de história escolar – agravada pela massificação dos usos das redes digitais - não irá se amenizar apenas com a ampliação da visibilidade de sua produção. É necessária, por parte deste profissional, uma abordagem mais democrática e inclusiva, onde os públicos sejam humanizados e vistos como agentes históricos ativos. Visão compartilhada por Daniel Pereira, que diz que:

> "Faz-se necessário pensar o público como a convergência de saberes múltiplos, diversos, facilitados por uma realidade extremamente midiatizada e massificada, onde várias narrativas e discursos não só estão em disputa, mas também se entremeiam e convergem. É pensar em um conhecimento sem fronteiras, e portanto, necessariamente dependente do diálogo e da permeabilidade entre as diferenças que são naturais de qualquer espaço marcado pela coletividade. É pensar, enfim, em uma relação não hierarquizada entre as diversas instâncias que dialogam na construção do conhecimento: o público é parte essencial do "fazer história" (Pereira, 2016, p.29)".

Diante disso e considerando que os alunos também fazem parte do público, defendemos uma história escolar que considere esse duplo papel dos discentes: co-autores de suas próprias histórias e parte integrante de um público que interage e reflete e influencia sobre o mundo em que vive. A chave da validação dos saberes históricos escolares pode partir do ciclo que essa relação pode gerar, onde: (1) alunos se colocam na condição de co-autores e emissores; (2) debatem e refletem sua produção enquanto público, dentro e fora da escola; (3) retornam com novas questões geradas a partir da extensão de sua produção para fora dos muros da escola.

Há, portanto, a impossibilidade de fazer História Pública sem que o público seja parte deste processo. O saber está sempre aberto para a análise e discussão de pessoas fora da escola. Esta relação entre estes espaços que formam a essência dos "saberes públicos" são constituídos na dialética entre os espaços tradicionais acadêmicos e escolares e os espaços públicos - TDIC's, Veículos de mídia (Pereira, 2016, p. 30).

Trata-se de uma perspectiva de História Pública popularizada no Brasil por Ricardo Santhiago, que assim a define:

> "1- a história feita para o público (relacionada a ampliação de audiências); 2- a história feita pelo público (que considera a elaboração de história e memória realizada por grupos da sociedade sem vínculo acadêmico); 3- a história feita com o público (que tem como centralidade a ideia de "autoridade compartilhada"); 4- e história *e* público (relativo a reflexão sobre a história pública e sua prática) (Freitas; Simeão, 2022, p.74)".

Daí que a História Pública se coloca como proposta para descentralizar esse processo, atribuindo voz a sujeitos e grupos que ao longo do tempo foram marginalizados, almejando

uma narrativa plural e participativa (Silva; Pereira, 2024, p. 162-163). Para Rafael Dias de Castro, a partir da pluralidade e acolhimento de diferentes agentes e suas narrativas, dando ênfase a um comportamento epistemológico-ético-político relacionado à democratização do saber histórico, é possível aproximar a História Pública e a teoria da história. Para isso, o autor realiza uma reflexão sobre a cultura histórica e sua relação com a História Pública em sua possibilidade de articulação para uma prática ética, responsável e democrática. Para ele, a História Pública possui como referência o desenvolvimento de uma epistemologia voltada para a relação entre o historiador e seu público (história para, com e sobre o público) ou com o reconhecimento que não necessariamente os saberes históricos são fruto dos profissionais da área com seus métodos. Isso coloca em destaque diferentes narrativas e saberes que necessitam ser inseridos no debate sobre a cultura histórica (Castro, 2025, p. 11-18).

Por fim, mesmo manifestando a preocupação com a ressignificação da noção de público e com um fazer epistêmico que estabeleça a centralidade dos públicos, falta falar de outro pilar de validação destes conhecimentos provenientes da História Pública: a orientação para a vida prática.

Sônia Wanderley, refletindo sobre o sentido social do aprendizado histórico, introduz questões importantes. Como a história escolar também sofre com o desgaste social das explicações científicas, é preciso pensar em qual é a importância da disciplina histórica na vida prática dos alunos. Também em como iluminar o valor social da produção de sentido efetivada pela história escolar diante de um conjunto de narrativas tidas como legítimas por serem efetivas no processo formador de identidades, mas carregadas de senso comum. Como hipóteses, no entanto, a autora não nega a utilização do senso comum no processo de aprendizagem. Ao contrário, levanta a possibilidade da singularidade da orientação produzida pela história escolar se dê pelo fato de que a cultura histórica transita entre conhecimento científico e o originado no senso comum. Para ela, a história escolar, quando direcionada para a vida prática, incorpora o significado de história pública por se estabelecer entre alunos e professores e por fazer parte da cultura histórica (Wanderley, 2020, p. 125-127).

Porém, estas práticas que poderiam dar um fôlego ao saber histórico-científico frente ao avanço de narrativas desconexas da realidade, encontram ainda dificuldade de aceitação dentro das próprias instituições de pesquisa. Como motivo:

> [...] há uma característica que talvez colabore para certa resistência ainda em alguns espaços da intelectualidade: a História Pública, por princípio fundamental e constitutivo de si mesma como prática(s) legítima(s) de pesquisa e produção de conhecimento histórico, tem como preceito quase que inexorável a abertura de si mesma ao público. Ou seja, não há História Pública sem a inserção do público geral

> nas discussões e debates sobre o tema. É um debate, portanto, de certa forma, híbrido, pois busca envolver setores antes alijados da produção do saber histórico. Compreende o saber em sua circularidade, na ida e na volta, num eterno ciclo de retroalimentação, em que o conhecimento é sempre refeito segundo tanto os parâmetros academicamente estabelecidos da produção científica quanto do público que necessariamente dialoga com esta produção, a um modo específico (Pereira, 2016, p.25).

Mas a despeito de resistências de parte do núcleo acadêmico, a História Pública tem avançado em termos de organização e produção. Itamar Freitas e Jane Simeão se dedicaram à tarefa de fazer um levantamento sobre as publicações específicas envolvendo História Pública. Sobre o resultado, interessa-nos a sessão em que a pesquisa busca associar a relação entre História Pública e Ensino de História, chegando à conclusão que a questão se torna mais frequente a partir de 2016. Em termos percentuais, as autoras apuraram que, a partir de 2018, aproximadamente 50% dos dossiês apontam para a construção desta associação, aumentando para 80% se considerados apenas os livros (Freitas; Simeão, 2022, p. 67 e 68).

Todavia, enquanto alguns enxergam estas características com desconfiança, para nós, este é o ponto de maior relevância e dinamismo da História Pública – a sua capacidade de dialogar com os agentes, de fundir sujeito com público; de aumentar estes públicos; de se inserir e interagir em debates públicos e, consequentemente, combater visões desprovidas de qualquer racionalidade científica.

Seguindo nesta linha, apresentamos uma proposta metodológica voltada ao ensino de História que busca aproximar a disciplina da experiência imediata dos jovens, ancorando-se no debate público e em linguagens digitais. A prática organiza-se em torno da produção de videocasts, articulando pesquisa, entrevistas e análise crítica, com foco na participação ativa dos estudantes. Mais do que transmitir conteúdos prontos, o método estimula a capacidade de interpretar falas, reconhecer dimensões temporais e compreender múltiplas causalidades. Dessa forma, o conhecimento histórico é trabalhado não apenas como informação, mas como exercício de produção de sentido a partir das experiências, das percepções e das expectativas.

Espera-se que esta metodologia transforme o ensino de História em um espaço de reflexão crítica e construção coletiva de narrativas fundamentadas, fortalecendo sua função social e oferecendo caminhos para lidar com os desafios da desinformação no ambiente digital.

UMA METODOLOGIA QUE ACOMPANHE O IMEDIATISMO DO DEBATE PÚBLICO

> “Ao invés de tomarmos a escrita da história como o mergulho em busca de identificar correntes profundas, invisíveis, que movimentariam, silenciosas e quase imóveis, a

> superfície dos oceanos do tempo, como fez historiador dos Annales, pensá-la como uma forma de surfar, de deslizar sobre, de acompanhar os movimentos e mudanças do mar encrespado do tempo e dos acontecimentos. Para um surfista, conhecer uma onda só é possível no ato mesmo de apanhá-la, de acompanhá-la, de com ela se envolver, se enovelar, se molhar (Albuquerque Júnior, 2021, p. 64)."

As considerações de Durval Júnior sobre como o historiador deve pensar a história se alinham bem ao que pretendemos propor enquanto metodologia de trabalho para o videocast. Devemos assumir algumas características fundamentais para enfrentar os novos desafios da contemporaneidade: preocupação com uma narrativa que restitua a mobilidade do tempo; experimentação; envolvimento no debate público; capacidade de comunicação e função social.

Sendo assim, considerando que a experiência de tempo que predomina entre nossos jovens estudantes está voltada ao presente imediato, é justamente daí que deve partir a nossa busca pelos saberes, ou seja, trata-se de uma abordagem onde se estabelece a fixação do ponto de chegada, inspirando-nos, daqui para frente, no que propõe Antoine Prost (2019). Será esta demarcação nosso primeiro passo: a escolha de um tema do tempo presente que ganhou o debate público, inserindo nele uma questão problema, onde a orientação do episódio será a busca pelas causas. A partir daí o processo demandará quatro encontros com os participantes.

No primeiro, apresentaremos à turma, expositivamente, a temática, além de sugestões de materiais digitais pertinentes. Também deverão ser elucidados os passos e os conceitos[3] que regem a metodologia empregada como forma de ampliar o entendimento dos alunos sobre o tipo de conhecimento que queremos produzir e como isso deverá ser feito. Após, dividir-se-á a turma em quatro grupos, onde cada um ficará encarregado de organizar uma pesquisa de aprofundamento sobre o assunto; escolher um membro da comunidade escolar para ser entrevistado[4]; planejar o roteiro de entrevista e escolher um representante do grupo para realizá-la.

O segundo momento será o da gravação das entrevistas, que deverá ocorrer na própria escola e na presença do professor. O audiovisual será captado em um único sistema[5] para não comprometer a estética e a qualidade. Cada aluno escolhido, inteirado da proposta da atividade, de posse das pesquisas realizadas pelo seu respectivo grupo; dos materiais sugeridos e do roteiro da entrevista, conduzirá, individualmente, as perguntas ao seu convidado. Os questionamentos devem objetivar extrair depoimentos sobre as experiências, situação pessoal no momento e

[3] Atribuição causal; imaginação histórica; passado composto de três dimensões.
[4] Na etapa da entrevista o objetivo é a produção de fonte histórica, o entrevistado estará presente apenas neste momento.
[5] A escola já dispõe de uma câmera e de um sistema de captação de áudio com quatro microfones.

expectativas dos convidados sobre o tema, buscando manter um alinhamento com a proposta metodológica.

O terceiro encontro cumprirá o objetivo da elaboração do roteiro do videocast. Na primeira parte da aula, conforme a turma assiste ao conteúdo de cada entrevista, alunos escolherão, coletivamente, quais falas serão usadas no episódio, sendo priorizadas:

1- Falas que ajudem a entender o tema.
2- Aquelas que contem experiências.
3- Mostre o que a pessoa pensava ou sentia em determinada época sobre o assunto.
4- Revele expectativas, medos ou sonhos que elas tinham ou ainda têm.

Enquanto as frases são definidas, o professor cuidará da organização visual, projetando no quadro a tabela da leitura histórica das falas, com três colunas, contendo as seguintes divisões: nome do entrevistado; fala selecionada; categorização das falas. Nesta última, alunos darão um nome ao sentido da fala do entrevistado, objetivando agrupar ideias parecidas e entender o que influenciou seu modo de pensar.

Terminada esta tarefa, como estratégia de organizar o pensamento e preparar a análise, iniciaremos a etapa da classificação temporal das falas, considerando o passado um tempo de três dimensões. Isso porque:

> Ao percorrer o tempo, o historiador situa-se em um momento em que o futuro era antecipado para o presente pelos homens do passado à luz de seu próprio passado; pela imaginação, ele reconstrói um momento passado como um presente fictício em relação ao qual ele redefine um passado e um futuro (Prost, 2019, p.163).

As classes, portanto são:

1- Passado do passado (experiências vividas antes do período analisado).
2- Presente do passado (Referente ao momento analisado).
3- Futuro do passado (expectativas para o futuro do momento analisado).

Como forma de tornar visível a ligação entre as falas selecionadas e as dimensões do tempo histórico, o professor irá construir uma quarta coluna, onde cada trecho extraído das entrevistas será rotulado de acordo com as opções acima.

A quinta e última coluna da tabela é o da atribuição de causas. Na prática, os alunos relacionarão a cada uma das falas um tipo de causa, além de tentar nomeá-las. O professor

deverá, para isso, contribuir com perguntas que os auxiliem. Exemplo: “O que influenciou essa opinião: a história de vida da pessoa, algo que aconteceu com ela, ou o que ela espera para o futuro? Se pudéssemos resumir, que nome esta causa teria?”

São estes os tipos de causas disponíveis para os alunos escolherem no momento do preenchimento desta sessão, acompanhados de nomeações possíveis.

1- **Causas finais** (intenção, objetivo, metas, desejos, expectativas, entre outras). Exemplo de nomeação possível: Busca por autonomia, gestão do tempo.
2- **Causas materiais** (condições materiais, estruturadas, estabelecidas). Exemplo de nomeação possível: Crise econômica, trabalho precário.
3- **Causas acidentais** (acaso, eventos ou situações pontuais que provocam mudança). Exemplo de nomeação possível: A pandemia da COVID-19.

Essa estrutura ajuda a compreender que os acontecimentos não resultam de um único fator, mas de uma combinação entre contextos anteriores, ações no presente e expectativas de futuro. Com isso, a atribuição causal se torna mais precisa e fundamentada, permitindo interpretações históricas mais ricas e menos baseadas em opiniões. Segundo Antoine Prost, o esforço em identificar e hierarquizar as causas reside na necessidade de manter um afastamento da compreensão empática acrítica ou da intuição romântica para entrar na esfera racional argumentativa. Afasta-se também o perigo de pensar que a história não poderia ter seguido outro caminho: as causalidades, portanto, definem-se como um confronto com as possibilidades (Prost, 2019, p.154-161).

Além disso, aplicar-se-á, para isso, o exercício da imaginação histórica, que assume uma “posição essencial na construção da história: transferir esquemas explicativos, experimentados no presente, para uma situação histórica e colocar-se no lugar de quem é objeto de estudo, consiste em imaginar as situações e os homens (Prost, 2019, p.153).” Segundo Prost, o uso da imaginação histórica é importante porque preside a busca pelas causas. Na relação entre as duas, a imaginação histórica é o que torna possível a atribuição causal, ou seja, a primeira é o meio e a segunda é o fim interpretativo. Espera-se, portanto, que os alunos, através da imaginação histórica, coloquem-se no lugar dos entrevistados e utilizem suas trajetórias para ajudar a entender as causas de fenômenos estudados.

A tabela servirá como base para o roteiro do videocast, pois organizará os trechos das entrevistas de forma interpretada: cada fala será vinculada a uma categoria de sentido (criada

pelos alunos), localizada em uma dimensão do passado (segundo Prost), classificada por tipo de causa (material, acidental ou final), estando estas também nomeadas.

Com isso, os alunos conseguirão estruturar o roteiro em blocos temáticos, usando as categorias como títulos, os trechos das falas como exemplos vivos e, as causas, como forma de explicar historicamente o fato analisado. Assim, o roteiro se torna uma síntese com base em análise coletiva, e não apenas em relatos. Finda a confecção da tabela, faltará apenas a escolha dos quatro alunos que participarão do videocast - preferencialmente estudantes que não atuaram na ocasião das gravações das entrevistas e que sejam provenientes de grupos diferentes.

Terminado todo o processo descrito anteriormente e mais o da edição, o produto final será exibido a todos os alunos da escola, servindo de material base para a introdução do tema e a promoção de debates. Como forma de ampliar o público, daremos ampla atenção à divulgação, que deverá ser feita para toda a comunidade escolar através dos canais de comunicação da escola: Instagram e grupos de WhatsApp, além da plataforma do YouTube.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, abordamos os impactos dos revisionismos e negacionismos no ensino de História, especialmente em um contexto no qual as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes. Considerando a necessidade de legitimar os saberes históricos produzidos na escola, entendemos que o professor deve assumir uma postura ativa, incorporando metodologias que se apropriem do universo das chamadas TICs, em uma perspectiva alinhada à História Pública.

Acreditamos que esse é um caminho promissor, pois possui potencial para fazer com que os estudantes se reconheçam como agentes dos processos históricos, além de favorecer a produção de conhecimentos validados por eles, uma vez que se trata de conteúdos elaborados com, por e para os alunos, buscando oferecer orientações significativas para a vida prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Surfando à beira da falésia ou como o historiador navega e escreve em tempos de rede mundial de computadores. **História Revista**, v. 26, n. 2, p. 54-73, 2021

BRITO, Karina oliveira; RODRIGUES, Osvaldo Jr. Entre milhões de *views* e milhões de ninguém viu: Ditadura militar no Youtube. In: CAVALCANTI JR., Ari Albuquerque; BORGES, Ítalo Nelli (org.). **Ditadura militar e ensino de história.** RS: Arco Editores, 2023. p. 143-169.

CESARINO, Letícia. Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 23, n. 1, p. 73-96, 2021.
DA SILVA, Daniel Ferreira; PEREIRA, Márcio José. Disputas de narrativas, ampliação de públicos e os desafios do Ensino de História e das linguagens históricas na História Pública brasileira. **Boletim do Tempo Presente**, v. 13, n. 4, p. 160-191, 2024.
DE CASTRO, Rafael Dias. Teoria da história, história pública e a função social do (a) historiador (a). **Boletim do Tempo Presente**, v. 13, n. 4, p. 09-33, 2024.
FREITAS, Itamar; SIMEÃO, Jane. História pública e ensino de História no Brasil (2010 – 2020) –In: In: MENESES, S.; WANDERLEY, S.; MELO, R. (org.). **Ensinar com História Pública: desafios.** Sobral/Ceará: Sertão Cult, 2022. p. 65-88.
OLIVEIRA, Rodrigo Perez. Produção, circulação e consumo de conhecimento histórico nas mídias digitais: uma conversa com Mateus Pereira. 2023. **Topoi**, v. 24, n. 53, p. 645-651, maio/ago. 2023.
PEREIRA, Daniel Carvalho. *Espaços públicos, saberes públicos*: um *podcast* como espaço de ensino de história. 2016. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.
PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Autêntica Editora, 2019.
RAMOS, Márcia Elisa Teté. "Meu professor de história mentiu pra mim": noções sobre o professor de história e a história que ensina em uma comunidade do Facebook. **ANAIS do XI Encontro Regional de História.** Curitiba-PR, 2016.
SANTHIAGO, Ricardo. Servir bem para servir sempre? Técnica, mercado e o ensino de história pública. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 135-157, 2019.
WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 125-144, 2020.
WANDERLEY, Sonia. Produzindo sentido para o passado: Aprender história como caixa de ferramentas para a vida. In: Rocha, H.; Magalhães, Marcelo (org.). **Em Defesa do Ensino de História – a Democracia como valor.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022, p. 129-152.