Organização
Luís Fernando Cerri
Juliana Alves Andrade
Giuvane de Souza Klüppel



A pesquisa no Ensino de História em tempos presentes:

Currículo, aprendizagem e livro didático

ABEH
Editora Universitária da UFRPE

A pesquisa no Ensino de História em tempos presentes:

Currículo, aprendizagem e livro didático

Organizadores:

Luís Fernando Cerri

Juliana Alves Andrade

Giuvane de Souza Klüppel

2023



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

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

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

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

Comissão Científica do XIII ENPEH
Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco (UFU)
Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)
Prof. Dr. Andre Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN)
Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (SEDUC/CE)
Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura (UPE)
Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS)
Profa. Dra. Carollina Carvalho Ramos de Lima (UFBA)
Profa. Dra. Cinthia Monteiro de Araújo (UFRJ)
Profa.Dra. Cristiani Bereta da Silva (UDESC)
Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti (UFPA)
Prof. Dr. Fernando de Araujo Penna (UFF)
Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi (UPF)
Prof. Dr. Jean Carlos Moreno (UENP)
Profa. Dra. Larissa Jacheta Riberti (UFRN)
Profa. Dra. Marcella Albaine Farias da Costa (UFRR)
Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)
Profa. Dra. Margarida Maria Dias Oliveira (UFRN)
Profa. Dra. Marizete Lucini (UFS)
Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (UFPA)
Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera (UNIVILLE)
Profa. Dra. Verena Alberti (UERJ)
Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (UFPB)
Profa. Dra. Vitória Azevedo da Fonseca (UFVJM)
Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom (UFPR)
Prof. Dr. Wilian Junior Bonete (UFPel)

Projeto Editorial
Giuvane de Souza Klüppel
Tayane Ferreira de Almeida

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

A pesquisa no ensino de história em tempos presentes [livro eletrônico] : currículo, aprendizagem e livro didático / Luis Fernando Cerri, Juliana Alves Andrade, Giuvane de Souza Klüppel (orgs). -- Ponta Grossa, PR : Associação Brasileira de Ensino de História : Editora da UFRPE, 2023. -- (Coleção XIII ENPEH ; 3)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-992865-5-1

1. Educação - Currículos 2. História - Estudo e ensino 3. História - Pesquisa I. Cerri, Luis Fernando. II. Andrade, Juliana Alves. III. Klüppel, Giuvane de Souza. IV. Série.

23-176375 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Estudo e ensino 907

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Sumário

Apresentação……..9

Currículo e docência no ensino de História: sujeitos, saberes, práticas entre tradições e inovações……..15

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: O USO DAS LINGUAGENS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria Nahir Batista Ferreira Torres.....16

CURRÍCULO, ENSINO DE HISTÓRIA E PERSPECTIVA DE GÊNERO: DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM PERNAMBUCO
Raquel Costa Antas.....26

ENSINO DE HISTÓRIA E ENVOLVIMENTO: ENSAIO SOBRE PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA
Mariana Amorim.....40

A DINÂMICA CURRICULAR DE ACORDO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL
Pedro Otávio Carvalho Fernandes.....51

FAZER-SE PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA: NARRATIVAS DOCENTES EM FORMAÇÃO INICIAL
Tamires de Moura Nogueira Rosa, Marcus Leonardo Bomfim Martins.....66

A APROPRIAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: ENTRE SABERES E PRÁTICAS
Melina Lima Pinotti.....81

PROFESSORES DE HISTÓRIA NOS TRILHOS DA LITERATURA: FORMAÇÃO INICIAL, EXPERIÊNCIA E MULTIPLICIDADE
Octavio de Melo Pontes.....98

INTERESSE DOS JOVENS NA HISTÓRIA DAAMÉRICA LATINA EM MEIO À PANDEMIA
Ariana Belén Fuentes, Luis Fernando Cerri.....110

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES/DISCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPB
Danielle Camelo.....121

Ensino, aprendizagem e avaliação em História: entre tradições e traduções na pesquisa e na sala de aula.....135

APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO TRADUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: UMA INTERFACE ENTRE RELIGIÃO E ENSINO DE HISTÓRIA
Flávio Pereira Bastos.....136

O CULTIVO DA MEMÓRIA PARA ALÉM DO PRÓPRIO PASSADO: O MST E O ENSINO DE HISTÓRIA HEGEMÔNICO
Julia Petrato.....150

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO PISM: NARRATIVAS LEGITIMADAS PELO VESTIBULAR DA UFJF
Hiago Gonçalves Dias do Nascimento, Marcus Leonardo Bomfim Martins 163

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LUDICIDADE: A EXPERIÊNCIA DO *GACHA LIFE* NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Naicon de Souza Brinco, Maria Aparecida da Silva Cabral.....180

HISTÓRIAS DA ÁFRICA E MEDIEVAL: TEMPORALIDADES SIGNIFICADAS EM TEXTOS CURRICULARES
Mikayla Grace Werneck, Marcus Bomfim.....197

ÉTICA E ENSINO DE HISTÓRIA: ENCONTRANDO-SE COM AS TROVADORAS DO MEDIEVO
Amanda Gisele Rodrigues.....212

Ensino de História, formação docente e livros didáticos.....225

“UM OPERÁRIO DO SEU TEMPO”: OS IMPACTOS DA BNCC SOBRE OS CAPÍTULOS TEÓRICOS DAS OBRAS DIDÁTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
Rafael Schier Granado.....226

A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA E A DISPOSIÇÃO DE MATERIAIS QUE ENVOLVEM A LEI 10.639/03: PERCEPÇÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS QUE LIDAM COM O ENSINO DE HISTÓRIA
Melina Lima Pinotti.....237

ASPECTOS E DIMENSÕES NA ÉTICA DA DOCÊNCIA
Méris Nelita Fauth Bertin.....254

Práticas docentes em Ensino de História.....265

SABERES EM TORNO DA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LEMBRANÇAS E REFLEXÕES
Júlio César Virgínio da Costa.....266

OS MUSEUS E A SALA DE AULA: UMAANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS
Nathalia Ribeiro Ribeiro, Darcylene Pereira Domingues, Júlia Silveira Matos.....281

PATRIMÔNIO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: BENS CULTURAIS AFRO-BRASILEIRO E A PRÁXIS ANTIRRACISTA
Silvânia de Jesus Pina.....292

NARRATIVAS QUE QUEREM *APRENDERENSINAR* RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM OS CORPOS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Andreza Cristina Rangel Prevot.....308

Apresentação

> o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o próprio (SARLO, 2007, p.10).

Escrever a apresentação da coletânea que reúne os textos expostos e debatidos no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História-ENPEH é um grande exercício epistemológico, sobretudo, por colocar em telas questões, perspectivas, saberes, fazeres, conceitos e temas investigados pelas(os) pesquisadoras(es) brasileiras(as) nos últimos anos. Essas Reflexões, nos convidam a olhar para aquilo que Beatriz Sarlo chamou de Tempo da Lembrança. O ENPEH é uma lembrança que se faz presente. O ENPEH é uma unidade de tempo-espaço importante, por ser o lugar de (re)construir da agenda de pesquisa do campo de Ensino de História, ou seja, território de produção do conhecimento e intercâmbio dos(as) pesquisadores(as) de diferentes regiões do país. Nesse sentido, falar do ENPEH não é só lembrar do evento em si, mas, rememorar o cenário político, social, econômico, cultural, educacional e cientifica de um período de isolamento/distanciamento social e retomada pública das atividades acadêmicas, comerciais e escolares.

O cenário em que ocorreu o XIII ENPEH, nos faz lembrar da expectativa da Comissão Organizadora de promover um evento acadêmico, após a reabertura das universidades, fechadas para evitar a propagação do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Lembramos do sentimento de alegria e euforia que o encontro presencial provocou nos participantes que se abraçavam felizes nas dependências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, durante o período de 9 a 11 de novembro de 2022.

Esse mesmo tempo, também não nos deixa esquecer que, vivíamos um momento de epifania no País. Um período de reafirmação do ideário de que os

“sonhos são possíveis” (FREIRE, 2014), ou seja, um tempo em que a esperança venceu o medo, a ciência derrotou o vírus, a universidade resistiu ao negacionismo e a frágil democracia respirou aliviada. Sem dúvida, um presente cheio de lembranças memoráveis, cuja marca será a superação mesmo que momentânea da polarização política, apatia, injustiça social, crescimento da desigualdade, incertezas e crises dos modelos econômicos, do sistema de representação política, questões climáticas e das relações interculturais e identitárias.

Como não poderia ser diferente, os(as) pesquisadores(as) do Ensino de História se mobilizaram para explicar os desdobramentos desses acontecimentos no processo de ensino-aprendizagem de História. A preocupação da comunidade dos(as) pesquisadores(as) voltaram-se para as antigas/ novas tensões e os processos de (re)construções do Campo de Pesquisa do Ensino de História, encarando os desafios de: 1) (re)pensar o lugar da disciplina nas discussões sobre aprendizagem presencial ou remota; 2) reconfiguração do lugar da produção das pesquisas em Ensino de História com a expansão da rede ProfHistória produções; 3) organização de um currículo e um programa de formação inicial de professores comprometido com o desenvolvimento da cidadania e justiça social. A comunidade acadêmica voltou-se para responder questões como: O que está acontecendo no mundo é o que estamos ensinando nas aulas de História? A História do tempo presente é tema de pesquisa e das aulas de História? O que muda no processo de ensino-aprendizagem pós-pandemia? Quais são os impactos das tecnologias e mídias digitais na maneira como crianças e adolescentes se relacionam com o presente?

Por isso, na XIII edição do evento, as/os associadas/os que participaram da Assembleia do XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, que ocorreu on-line, organizado pela UFPA, em 2021, elegeram como temática para ENPEH: *A pesquisa no ensino de história em tempos presentes: tensões e (re)construções*, trazendo para o centro do debate aspectos que ainda são ponto de tensão, como: a expansão das fronteiras epistemológicas das pesquisas, o passado colonial (racismo) e a estrutura dos currículos brasileiros, estratégias

metodológicas das novas pesquisas sobre questões de gênero, raça, sexualidade, classe e os diversos embates enfrentados pelos profissionais de história nos espaços escolares, nas universidades e centros de memória e pesquisa.

O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH é um evento que tem se consolidado como referência para as/os Pesquisadores do Ensino de História ao longo de sua trajetória. Desde o primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia, que tem por objetivo congregar pesquisadores, professores universitários e pós-graduandos para o debate sobre o Ensino de História. As temáticas que têm sido debatidas ao longo dos últimos eventos evidenciam as preocupações que permeiam o Campo de Pesquisa, bem como revelam a reconfiguração da produção do conhecimento até então situados quase que exclusivamente na área de educação. O evento vem para reafirmar que as áreas História e Educação se interpenetram e interpelam ao serem mobilizadas na efetivação do ensino e da aprendizagem escolar e não escolar da história e que antigas questões como: como o campo da pesquisa em Ensino de História tem se constituído? Quais perspectivas teóricas exercem força sobre as pesquisas de Ensino de História? Como se dá a relação entre os diferentes agentes dessa comunidade disciplinar? (RALEJO; MONTEIRO, 2019). Cabe, ressaltar que o ENPEH para além das questões postas por um ano pós-pandêmico, busca discutir em todas as suas edições o estatuto científico do campo da pesquisa em ensino de história e traçar um diagrama das forças e saberes que "constituem e constituíram historicamente essa área do conhecimento" (RALEJO; MONTEIRO, 2019, p.8).

Trata-se de um evento consolidado em âmbito nacional e internacional. De um espaço privilegiado de interlocução científica de pesquisadores do campo de Ensino de História no Brasil, e que tradicionalmente atrai pesquisadores estrangeiros, sobretudo da América do Sul, para a discussão de pesquisas em curso e troca de experiências. Em 2022, no ano da (re) reconstrução, o evento acontece pela primeira vez em Pernambuco, causando impacto na ciência, tecnologia e inovação por colocar em discussão questões como:

- Potencialidades, desafios e perspectivas para a consolidação da “área do ensino de História” como campo de conhecimento;
- Interlocução de pesquisadores em Ensino de História sobre referenciais teóricos e metodológicos de pesquisas em desenvolvimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em História e nos Mestrados Profissionais em Ensino de História;
- Articulação de Grupos de Pesquisa e Linhas de Pesquisa em Ensino de História dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História que reúnem pesquisadores nas Universidades brasileiras voltados para essa temática;
- Políticas públicas de orientação de práticas curriculares em Ensino de História, como forma de reafirmar o direito ao conhecimento do passado por todos os cidadãos;
- Espaço nacional de discussão sobre as formas como as demandas sociais têm sido abordadas e investigadas nas pesquisas em ensino de história e repercutido para a garantia e ampliação da democratização da educação;
- Possibilidades de ampliação dos processos de internacionalização, por meio do estabelecimento de convênios e acordos de cooperação com pesquisadores de outros países;
- Formação de jovens pesquisadores que se interessam pela história e seu ensino;
- Formação de professores que atuam nos níveis fundamental, médio e superior no campo da História e de seu ensino;
- Interlocuções que possibilitem novas parcerias de pesquisa de âmbito nacional e internacional;

Entendemos que o Recife, assim como o Pernambuco, atualmente tem sido uma das frentes de expansão e consolidação de pesquisas acadêmicas e cursos de pós-graduação na área do Ensino de História. Organizar um evento dessa magnitude é uma oportunidade de estreitar laços com as diferentes instituições de ensino e pesquisa existentes no país e na América Latina. Recife, como sede do XIII ENPEH, significou compromisso com a ampliação das

fronteiras epistemológicas e políticas, pois se tem a intenção de agregar as instituições de ensino públicas e privadas do Nordeste e Norte do Brasil na construção de reflexões consistentes, coerentes e legíveis. Além da UFRPE, tivemos o apoio e a parceria da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Programa de Pós-Graduação em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e da Universidade de Pernambuco (UPE).

O presente livro oferece ao leitor um espaço de discussão e resistência. Os diferentes enfoques que norteiam os diversos trabalhos que compõem a coletânea, demonstram que as práticas de pesquisa em Ensino de História subvertem a tradição e geram tensão no campo. A coletânea traz as reflexões apresentadas no Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPDs), espaços para a apresentação e discussão de pesquisas concluídas ou em estágio avançado, ou seja, um lugar de troca de experiências de pesquisas, oferecendo um conjunto de textos polifônicos que conta com uma diversidade de sujeitos, experiências e trajetórias. Gostaríamos de destacar que, esse espaço de discussão foi reconfigurado. Desde a primeira edição o evento ocorria totalmente presencial, a partir de 2023, os espaços de discussão se tornaram híbridos (online e off-line), permitindo que pesquisadores(as) de diferentes regiões do Brasil pudessem participar remotamente.

Na busca por afirmação do Ensino de História como lugar de produção de conhecimento, apresentamos um conjunto de reflexões sistematizadas nos GPDs, organizados para o público em 4 e-books. No Primeiro Volume, os textos versam sobre questões sobre o aprender e ensinar história em espaços públicos e mediados pelas mídias digitais. O Segundo Volume trata sobre as chamadas epistemologias decoloniais. No Terceiro Volume, as(os) leitoras(es) podem acompanhar os debates sobre currículo, avaliação da aprendizagem e livros didáticos, sejam como fonte ou objeto de pesquisa. Por fim, no Volume quatro os autores tratam das práticas de pesquisa mobilizados pelo Campo e o esforço de desenvolver uma educação democrática.

Esse número expressivo de pesquisas, nos convida a refletir sobre a produção acadêmica no campo do ensino de História, pensando desde o

processo de editoração, divulgação e a recepção por parte dos pesquisadores do Ensino de História, passando pela problematização do processo de formação dos(as) professores(as) de História, as experiências de sala de aula dos professores formados, os currículos, o processo de avaliação, as outras epistemologias, o compromisso com a educação democrática e o papel das novas tecnologias.

Por isso, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), por meio do Programa de Pós-graduação em História (PGH) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs), sonhou em sediar o XIII Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), por despontar-se nos últimos anos como um importante núcleo de pesquisa sobre o Ensino de História, mudança significada num espaço de produção historiográfica para entender o Brasil do século XVIII e XIX. O evento realizado e agora apresentado em livro para a comunidade, nos lembra o alerta do pernambucano Paulo Freire, quando diz que “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2014, p. 92).

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

Recife e Ponta Grossa, setembro de 2023

Referência Bibliográfica:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. 1 ed. Rio de Janeiro: Maud X, 2019.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. P. 10

Currículo e docência no ensino de História: sujeitos, saberes, práticas entre tradições e inovações

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: O USO DAS LINGUAGENS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Nahir Batista Ferreira Torres[1]

Aspectos Introdutórios

Iniciar a reflexão sobre as linguagens usadas pelos professores para o ensino de História remete a reflexão sobre a formação inicial, bem como o contexto em que vivem os professores suas aflições, conflitos, sonhos e dúvidas. Nesse sentido, existem elos entre a formação inicial acadêmica e a prática docente constituída no cotidiano da ação profissional.

A formação docente continua sendo o cerne dos cursos de licenciatura, considerando que esses são os lócus privilegiados de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente e que formam os professores da Educação Básica.

A formação do professor de História passou mudanças, nos anos 1980 e 1990, fruto das políticas públicas em Educação. Desse modo os professores têm convivido ao longo do processo histórico com a desvalorização profissional, nas condições de trabalho, bem como em relação à sua qualificação. Os aspectos relativos à formação docente suscitam as complexas relações que permeiam o trabalho docente e os desafios que envolvem o ensino de História. Assim, cabe perguntar: Quais as linguagens usadas pelos professores de História em sala de aula? Como os professores narram suas experiências? Essa problemática instiga o debate acerca da formação dos professores de História, já que eles têm que desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelas pessoas de contextos e temporalidades diferentes. O objetivo do estudo foi analisar o uso das linguagens utilizadas no ensino de História a partir das narrativas dos professores.

Na composição do trabalho, empreendemos uma discussão sobre as linguagens utilizadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, considerando

[1] Doutora em Educação pela UECE. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. nahirbtorres@gmail.com.

seus relatos, saberes e aprendizagens realizadas durante a sua trajetória, dentro e fora da escola, pois vida, trabalho e formação constituem a cultura profissional dos professores.

Abordagem teórico-metodológica

Essa pesquisa foi de caráter qualitativo. Compreendendo a pesquisa qualitativa como a tentativa de interpretar a realidade que está sendo estudada, razão por que o pesquisador qualitativo parte da premissa de que o mundo social é “relativo” e somente pode ser entendido desde o ponto de vista dos agentes estudados. (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Nessa perspectiva, este artigo exprime abordagem qualitativa, visto que se propõe analisar o uso das linguagens utilizadas para o ensino de História. É uma pesquisa de campo (BASTOS, 2009), visto que os dados são coletados no locus onde ocorrem os fenômenos sob exame. Tem, portanto, como lugar de pesquisa, duas escolas de Ensino Médio localizadas numa cidade no interior do Estado do Ceará. Estas pertencem à rede pública estadual, uma das quais funciona desde 1994, localizada na Sede da Cidade. A outra escola iniciou o funcionamento em 2005 e está localizada num Distrito desse Município.

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre os professores de História das escolas descritas e que ministram aulas no Ensino Médio na disciplina História, totalizando sete colaboradores. Nos critérios de qualificação dos sujeitos, foram excluídos os professores de História que não desenvolvem função docente e desincumbem da gestão ou ministram aula em outra disciplina na escola. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa possuem Licenciatura em História e desenvolvem função docente na disciplina História no Ensino Médio, possuem de quatro a 15 anos de docência, sendo prevalecente o tempo de seis anos. São egressos de variadas instituições formadoras públicas e privadas e de períodos distintos. Para resguardar o anonimato dos sujeitos, eles não foram identificados pelo nome. Utilizamos a nomenclatura professor/a e os números 01, 02, 03, 04, 04, 06 e 07, acrescidos de Escola 1 e Escola 2.

Como estratégia para operar a coleta de dados, recorremos às entrevistas e estas foram constituídas em três momentos: primeiro, a leitura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para lembrar o professor acerca dos objetivos da pesquisa e da sua participação. O segundo momento consistiu na preparação dos entrevistados, mediante a explicação acerca da temática da entrevista e a gravação em áudio, e o terceiro momento correspondeu à realização da entrevista. Posteriormente, as entrevistas foram validadas pelos sete colaboradores.

As linguagens utilizadas no ensino de História

As concepções sugeridas por E. P. Thompson possibilitam a reflexão sobre os estudos de formação docente, especialmente em História, como escopo nas práticas dos professores, a partir do conceito de experiência produzido por ele.

> O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: "experiência humana". [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura [...]. (1981, P. 182).

Indagamos os professores a respeito às práticas de História que utilizam em sala de aula, com o intuito de identificar as experiências empregadas e com que frequência elas são aplicadas. Os professores revelaram:

> A gente usa vídeos além do livro. Não podemos fugir do livro didático, é um material que tá ali e o aluno tem. Usamos o laboratório de informática pra ter uma aula diferenciada, na sala de aula utilizamos o data show, tem a sala de mídia que é outro espaço que utilizamos, mas se por exemplo, a sala de mídia tiver ocupada a gente não perde tempo, a gente utiliza a sala de multimeios porque lá tem revista de história, tem outros livros de história que podem ser trabalhados com o aluno. [...] Trabalho a imagem, já que as provas do ENEM e as avaliações externas trazem muito isso. [...]. Alguns professores já adquiriram o seu projetor e utiliza seu próprio projetor e computador. [...] Nós temos o horário de planejamento individual e coletivo, uma semana é individual a outra é coletiva, no planejamento individual nós ficamos pra desenvolver atividades que são específicas e, principalmente, preparamos atividades. [...]. O planejamento coletivo é com todos os professores da área de humanas e a coordenação pedagógica, aí acontece o planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos (PROFESSOR 01 – Escola 1).

> As práticas que utilizo são aulas de campo. Eu tenho um projeto, diretor de turma que é sobre o jovem e o mercado de trabalho. [...]Trabalho com imagens. Comecei a trabalhar com histórias em quadrinhos, aí eu parei por um tempo e depois fui pra questão de imagens. (...) Já que as provas do ENEM e as avaliações externas trazem muito isso [...]. Gosto muito de trabalhar projetos.[...].. Utilizo também as tecnologias, seminários e filmes. [...] Pra que o aluno faça a contextualização. [...]. Trabalho o conteúdo do livro, mas eu não pego o livro e fico lendo, lendo, lendo, lendo não(PROFESSOR 02 – Escola 1).

O relato desses docentes revela as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, como o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. O Professor 01 destaca o planejamento individual e coletivo, o que constitui um momento significativo para o trabalho docente, já que possibilita conforme ela relata “o planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos”. E o Professor 02, diferentemente dos demais entrevistados, demonstra a necessidade da não sujeição ao livro didático, destacando a contextualização como um aspecto positivo ao trabalhar os conteúdos, o que nos remete à trajetória da constituição do ensino de História e “perceber suas particularidades e as demandas que estão na base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo.” (GUIMARÃES, 2009, p.36-37)

A constituição do campo de ensino de História no Brasil é assinalada pela historiografia e suas mudanças, bem como pelos aspectos políticos e sociais, movimento que ocasionou mudanças no âmbito escolar e acadêmico. Então, as exigências para ensinar História mudaram ao longo dos anos e surgiu a necessidade de outras aprendizagens para o professor, como a inserção de materiais, os meios tecnológicos no fazer pedagógico e o clima de renovação curricular por meio dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e atualmente, os embates em torno da BNCC – Base Comum Curricular. Assim, as linguagens utilizadas pelos professores, embora carreguem as marcas da trajetória pessoal e formativa, são influenciadas também pelo contexto, como relata a professora 01, que começou a trabalhar com a imagem, considerando as exigências do ENEM e das avaliações externas. Em certa medida, a formação e as linguagens

utilizadas pelos professores de História receberam influência dos caminhos e territórios marcados pela sua disciplina.

Os depoimentos dos professores 03 e 04 revelam o uso do livro didático.

> Eu utilizo o livro didático. Trabalho filmes, que tem boa aceitação dos alunos. O laboratório ainda fica um pouco difícil de você controlar porque é só um professor para dar conta de uma turma de trinta alunos, ai alguns ficam dispersos, abrem outra página que não aquela que a gente se propôs a fazer, ai fica um pouco difícil, mas, a gente consegue ainda obter algum resultado. (...) Música eu ainda não cheguei a trabalhar ou literatura de cordel ou alguma coisa assim, desse tipo, eu ainda não cheguei a utilizar com eles. (PROFESSOR 03 – Escola 1).

> O livro didático. O trabalho de grupo, o uso de textos. A gente utiliza também dinâmica e laboratório de informática para pesquisa... Também filme. (PROFESSOR 04 – Escola 2).

Pela natureza dos relatos, é possível perceber a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores das práticas sugeridas pelos autores dos livros, seja pela limitação da formação ou pelas condições de trabalho.

> **Ensinar História, a gente sabe que não é muito fácil**, até porque com os **alunos que temos, eles vêem História como algo do passado, como se não tivesse tanta importância**, "Pra que estudar a História Antiga se hoje já é outro jeito?" Eu gosto sempre de conversar, de mostrar, e **sempre fazer a relação do passado com o presente**. Livros didáticos. A prática pedagógica que eu mais utilizo é... **Aulas explicativas**, o **retroprojetor multimídia**, que às vezes, pegamos emprestado para passar filmes relacionados ao tema. (...). Utilizamos o **livro didático**. **Debates** em sala de aula. Não temos outros ambientes de aprendizagem. A única coisa que temos é uma sala de aula de porte bem pequeno, umas mais ou menos trinta carteiras, na qual umas quinze estão sem braço, os alunos apóiam o caderno na perna e nada de recurso pedagógico, computador, internet... **Usamos a criatividade ás vezes, vou a outras escolas e pego dicionários, livros, revistas que eles não estejam precisando, a gente trabalha com o que a gente tem**. **(**PROFESSOR 05 – Escola2).
>
> A gente usa mais o **livro didático**, **textos**. A realidade não é uma das melhores, a gente não tem tanto subsídio com que trabalhar, então, a gente trabalha com **o livro**, com **xérox**, com **revistas**, com **jornais**, com **dicionários** que pedimos emprestados. Na faculdade os professores trabalham como se gente fosse para uma escola estruturada, os alunos com tablete na mão. A forma que tem de se trabalhar é assim. Vídeo? É bem difícil. Aula de campo também, já que os alunos são de várias comunidades um pouco isoladas. **Nós vivemos em uma realidade que não tem tanta coisa a oferecer**, até porque a gente trabalha no prédio

> do município, embora, a escola pertença à rede estadual, tudo que você quer tem que pedir emprestado, então, são muitas dificuldades. [...] (PROFESSOR 06 – Escola 2).

As narrativas dos professores 05 e 06 acrescentam as experiências mencionadas pelos colaboradores, debates, aulas explicativas, e reiteram o uso do livro didático, citados por todos os entrevistados. O Professor 05 demonstra, ainda, a complexidade de ensinar História, sobretudo, por alguns estudantes considerarem uma disciplina de menor valor.

> Além do **livro didático, a linguagem dos filmes, aula de campo**, os professores do estado ganharam um tablet, gosto de ministrar a aula através dele porque é uma coisa mais chamativa [...]. (PROFESSOR 07 – Escola 2).

O Professor 05 aponta que busca estabelecer a relação passado-presente com os alunos, na tentativa de dar significado ao que é ensinado ou mesmo de despertar o interesse pelo estudo da História. É nessa perspectiva que eles fazem uso de vários materiais, como revistas, textos e vídeos. A Professora 07 reitera o emprego do livro didático, filmes e aula de campo, e acrescenta o uso do *tablet* como instrumento pedagógico.

É importante ressaltar alguns aspectos que envolvem o livro didático, considerando que este é amplamente utilizado pelos professores, que apontam como um material acessível ao aluno e a sua compreensão.

Alguns autores aludem ao livro didático no campo educacional. Para Bittencourt (2006), é um objeto multifacetado e de natureza bastante complexa, e cuja análise demanda uma conduta crítica e atenta ante as múltiplas abordagens possíveis. Na acepção de Thaís Fonseca,

> Esse aumento do interesse pelo livro didático tem várias origens, mas, mais recentemente, relaciona-se a alguns aspectos bastante significativos: o crescimento, de ordem quantitativa, da utilização dos livros didáticos nas escolas brasileiras [...]; o crescimento das opções no mercado [...]; as recentes mudanças curriculares promovidas em vários estados brasileiros [...]; a preocupação com a incorporação de tendências historiográficas consideradas mais avançadas [...]; a constatação do papel de destaque ocupado pelo livro didático na prática pedagógica do professor. (1998, p.23).

Nesse sentido, há de se considerar a influência do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, bem como as mudanças provocadas nos livros didáticos para se adequarem aos PCNs para a Educação Básica. É preciso,

perceber, no entanto, que “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes ao mercado”. (BITTENCOURT, 2006, p. 71). Sobre a complexidade do livro didático, Michel Apple (1997, p.74) menciona:

Eles são, ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as.

O desenvolvimento do percurso dos manuais didáticos ocorre de maneira diferente dos livros em geral, como alude o autor acerca do seu papel como produto e veículo de lutas e concessões, bem como o envolvimento de sujeitos diversos.

Nas práticas desenvolvidas pelos professores, o trabalho de grupo, projetos e uso de imagem é pouco mencionado, no entanto todos se reportam ao emprego do livro didático, pois é nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História. De acordo com Ana Maria Monteiro (2007), as experiências e os saberes dos professores de História influenciam sobremaneira suas escolhas nas práticas docentes. Assim, as vivências, sua trajetória pessoal e os saberes alcançados influenciam as práticas adotadas em sala de aula.

Há de se considerar, ainda, as mudanças desenvolvidas com o advento dos Annales, movimento historiográfico surgido em França, durante a primeira metade do século XX (BURKE, 1997), que buscava entender a sociedade e as maneiras de sociabilidades entre os seres humanos, que os distinguem por serem seres sociais. Assim, a História foi assumindo o estudo de problemas do social e aos poucos deixando de ser uma disciplina preocupada somente com os meandros políticos. Esse movimento preparou, portanto, mudanças significativas na compreensão da disciplina e do papel do historiador. Essas mudanças influenciaram a história cultural, fizeram aparecer a história das mentalidades, das sensibilidades e, até mesmo, a micro-História. Restou

ampliado, então, o espaço da História; a narração deixou de ser linear; os eventos políticos deixaram de ser privilegiados e se alargou a concepção de documento. Assim, a Escola dos Annales possibilitou ao historiador de hoje buscar fontes variadas, de origens diversificadas, que revelem os vários aspectos das manifestações humanas, possibilitando a aproximação com o objeto investigado.

Com a Nova História, corrente historiográfica surgida nos anos 1970 e correspondente à terceira geração da chamada Escola dos Annales. Seu nome derivou da publicação da obra "Fazer a História", em três volumes, organizada pelos historiógrafos Jacques Le Goff e Pierre Nora, seus principais expoentes na França. É a história associada à École de Annales, agrupada em torno da Revista Annales: économies, societés, civilizations.

Assim, foram empregadas mudanças teórico - metodológicas no jeito de conceber a História, no implemento da história-problema. A expressão “História Nova” ou “Nova História”, como proposta teórica aflorou, de acordo com Peter Burke, juntamente com a fundação da revista Annales, criada para “promover uma nova espécie de História.” (BURKE, 1997, p. 11). No contexto investigado, coexistem modos distintos de pensar e ensinar a História, refletidos nas falas dos professores, quando se posicionam a respeito do uso livro didático nas aulas.

O Professor 05 se reporta ao uso do livro didático aliado ao emprego de outros materiais, como jornais e revistas, a realização de debates e exercício da criatividade como meios de enfrentar “a realidade que não tem tanta coisa a oferecer”. Em uma narrativa de semelhante teor, a Professora 06 relata a falta de materiais e denuncia o distanciamento da formação acadêmica com a situação real de ensino enfrentada na escola na realidade educacional brasileira, quando expressa a ideia de que, “na faculdade os professores trabalham como se gente fosse para uma escola estruturada, os alunos com tablete na mão”. Embora o nível de consumo tenha aumentado entre as camadas populares, é importante lembrar que as mudanças não ocorrem ao mesmo ritmo em todos os lugares, sendo possível encontrar variadas situações de acesso aos bens de consumo e diversas estruturas escolares.

É intrínseco à prática docente, no entanto, o enfrentamento de situações desafiadoras. No que concerne aos professores de História, também não é diferente. É com base nas experiências pessoais e profissionais que os professores, ao vivenciarem dificuldades, buscam os caminhos e criam as soluções, como recorrer a livros, revistas, jornais, retroprojetor multimídia emprestados, como relatam os professores 05 e 06. Por essa razão, é tão importante conhecer os percursos de formação, as linguagens utilizadas para ensinar História, saberes, crenças e valores, em que os docentes amparam a sua prática pedagógica no enfrentamento de seus desconfortos, desencontros cotidianos em sala de aula na busca de soluções. Com efeito, as condições de trabalho precárias, as contradições enfrentadas e as situações limitadoras incitam e movimentam as emoções, os desejos e a vontade do professor de modificar a realidade difícil em que trabalha, respondendo assim às necessidades.

Considerações Finais

Com a realização deste trabalho, em torno das linguagens utilizadas no ensino de História, tencionamos oferecer algumas contribuições para o debate acerca da formação docente para o ensino de História, dos desafios enfrentados pelos professores no exercício da docência no Ensino Médio. O resultado da pesquisa revelou que entre as linguagens utilizadas em sala de aula, estão o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. Evidenciamos nas práticas desenvolvidas pelos professores a ideia de que o trabalho de grupo, com projetos e uso de imagem, utiliza pouco esses meios, e o livro didático é bastante empregado, sendo nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História. Mesmo quando utilizam outra linguagem, como, por exemplo, um filme, tal sucede por sugestão do livro didático. Podemos constatar a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores dos exercícios sugeridos pelos autores dos livros, seja pela limitação formativa ou pelas condições de trabalho.

O uso das linguagens no ensino de História nos remete as narrativas do professores, bem como seus saberes e experiências, sua formação e o contexto em que atuam para desenvolver o seu ensino, não temos, portanto como escopo, desacertos, mas como a epígrafe anotada no início deste texto, tempo, tempo, tempo,

tempo, num outro nível de vínculo. São possíveis outros caminhos para ensinar e aprender História.

Referências

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades**: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 11 ed. 2006. p. 69-96.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. O livro didático na sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de história. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n.3, p. 23-29, out.1998.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Heleniceet al. **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.36-37.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de projetos entre demandas e projetos. O lugar da formação dos professores nos cursos de História. **Revista História Hoje** vol. 1 nº 3, issn 1806-3993. ANPUH Brasil, 2003, p. 19 a 43.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2013.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CURRÍCULO, ENSINO DE HISTÓRIA E PERSPECTIVA DE GÊNERO: DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM PERNAMBUCO

Raquel Costa Antas[1]

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar uma pesquisa, ainda em desenvolvimento, vinculada ao curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na linha de ensino de história, cujo objetivo é compreender como o campo de estudos de gênero tem se materializado em currículos de cursos de Licenciatura em História, no estado de Pernambuco. A partir da referida pesquisa, apresentaremos um breve debate a respeito da relevância do campo de estudos de gênero no currículo de história.

Dessa forma, iniciamos o texto destacando que partimos da compreensão de que a escola é um espaço público e que não deve servir aos interesses de determinados grupos sociais hegemônicos, respeitando princípios que visam a equidade. Entendemos a escola como um espaço de aprendizado para a vida pública, onde diferentes grupos de opiniões diversas devem desenvolver a capacidade de convivência, mesmo que haja conflitos e divergências.

Fernando Seffner e Yara Picchetti (2017) compreendem que a escola abrange duas dimensões básicas da educação pública: a alfabetização científica e a formação cidadã. Compactuamos com esse pensamento e entendemos que a escola é um local de reflexão a temas ligados a direitos individuais e coletivos, à diversidade, à pluralidade, ao combate a preconceitos e estruturas de dominação como o machismo, o racismo, a heteronormatividade compulsória e assim por diante.

Entretanto, compreendemos que o processo de alfabetização científica, como elencado por Seffner e Picchetti, deve questionar o que foi naturalizado e

[1] Doutoranda em História, Mestra em Educação. IFPE / UFRPE. raquel.costa@ead.ifpe.edu.br

universalizado como pensamento científico moderno, que está estritamente ligado à noção de colonialidade e modernidade, segundo pensadoras e pensadores que trabalham com perspectivas decoloniais, como Aníbal Quijano, Maria Lugones, Walter Mignolo, Catherine Walsh, dentre outras e outros.

Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (2020) afirma que a modernidade é definida por uma série de processos históricos que incluem o tráfico atlântico de pessoas escravizadas e a colonização européia da América, Ásia e África. Para a autora, a ideia de modernidade está ligada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e a expansão dos Estados-nação, além do surgimento de raça e gênero como eixos estruturantes de exploração de pessoas.

Para Aníbal Quijano (2010) a modernidade se concentra na produção de conhecimento que se entende por racional, essencialmente eurocêntrica, que emerge no XVII. Já a colonialidade pode ser compreendida como o resultado da imposição do poder e da dominação que atinge as estruturas sociais que persistem mesmo após o período colonial.

Os espaços formais de educação e a produção científica são locais relevantes de difusão dessas estruturas de poder. Segundo Nilma Lino Gomes, “a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos” (GOMES, 2078, p. 227).

Gomes afirma o seguinte sobre currículo e decolonialidade:

> Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2018, p. 231).

Partimos da compreensão de que os currículos são vivências, tanto teóricas quanto práticas, que refletem concepções de sociedade, a cultura e o tempo histórico, reverberando os entendimentos de educação que compõem os diversos processos educativos. Compactuamos com Miguel Arroyo (2013) que compreende o currículo como território em disputa. Compreendemos que um currículo mais plural, que abarque as multiplicidades e desnaturalize comportamentos considerados típicos para cada gênero é imprescindível para uma educação mais inclusiva e equânime. E além disto, que questione estruturas de poder encobertas.

É importante frisar que o conceito de gênero é uma ferramenta tanto teórica quanto política. Teoricamente este conceito carrega em si práticas e representações plurais sobre as identidades de gênero e sexualidade, compreendendo que estas são variáveis nas diversas sociedades e tempos históricos. O conceito de gênero também é central para a descolonização do saber. Para Maria Lugones (2020), os trabalhos de Quijano sobre colonialidade do poder, do saber e do ser, juntamente com os trabalhos sobre gênero, raça e colonização que constituem os feminismos de mulheres de cor dos Estados Unidos e das mulheres do Sul Global e do oriente formam o que a autora nomeia de sistema moderno-colonial de gênero, onde ela compreende que a intersecção de raça e gênero são a base de estruturas de dominação, exploração e conflito entre atores sociais.

Vejamos a seguir como essas discussões têm marcado debates sobre a construção de currículos para além de noções hegemônicas baseadas na perspectiva eurocêntrica, dando enfoque ao ensino de história. Além disso, abarcaremos uma discussão de como o campo de estudos de gênero tem emergido como rompimento dessa perspectiva dominante tanto nos currículos da disciplina quanto na própria historiografia.

Sobre Currículo

A partir do que foi exposto acima, podemos compreender que para se descolonizar os currículos é necessário descolonizar o olhar sobre os sujeitos diversos, suas experiências e construção de conhecimento. Esse deslocamento de perspectiva, essa ampliação do que se nomeia por científico, com o rompimento do conhecimento eurocêntrico, traz as categorias de raça, gênero e sexualidade como centrais para a compreensão de sistemas de opressão, ampliando olhares e perspectivas. Esse deslocamento é fundamental para a visibilidade de corpos e saberes que foram e são até hoje silenciados.

Porém, apesar desse silenciamento e apagamento, esses corpos passaram a compor cada vez mais os espaços escolares no Brasil, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, com a universalização da educação básica e, também, passaram a compor de forma mais significativa o ensino

superior, a partir das primeiras décadas do século XXI, com o fortalecimento de ações afirmativas.

Para Luiz Fernandes de Oliveira:

> Na medida em que os movimentos sociais se posicionam e se afirmam como existentes, o campo do conhecimento hegemônico é posto a prova e não há mais como negar a presença das mulheres, dos jovens das periferias, dos negros, dos homossexuais, dos trabalhadores do campo etc., nas diversas universidades brasileiras. Em movimento, esses sujeitos anunciam que existem outras formas de pensar o mundo, outras formas de projetar a vida e que é necessário reorganizar a condição humana superando a condição sub-humana (OLIVEIRA, 2020, p. 20).

Na produção do conhecimento acadêmico, epistemologias outras também foram desenvolvidas a fim de romper a perspectiva eurocêntrica e hegemônica que marca a produção do conhecimento e que caracteriza a construção da história única. Esse deslocamento de perspectiva, a abertura de novos olhares, sujeitos e fontes diversificadas constituem o que Walter Mignolo nomeia de desobediência epistêmica, caracterizada pelo fomento da aquisição de *status* científico a pensamentos não hegemônicos que não se curvam a hierarquias estabelecidas pelo pensamento ocidental eurocêntrico (Apud, OLIVEIRA, 2020).

Essas questões são relevantes para o currículo do ensino de história e interferem diretamente na construção desse conhecimento. Como afirma Fonseca (2017), para se entender a complexidade das relações presentes na escola, é imprescindível compreendê-las a partir de representações políticas, do imaginário, dos interesses, das disputas e das referências culturais que estão presentes nas ações dos sujeitos envolvidos. Vale destacar que a utilização da categoria gênero por historiadoras/es na produção da disciplina história, assim como seu uso no saber escolar, através de currículos, práticas e recursos didáticos que incluam a perspectiva de gênero é algo que tem ganhado muita visibilidade ao longo do século XXI. Vejamos a seguir como esses debates têm emergido na construção de currículos no ensino de história.

Currículo e Ensino de História

É importante ressaltar que o saber escolar não é uma mera transposição dos conhecimentos produzidos pela disciplina história na academia, mas deve

ser compreendido a partir das relações e dinâmicas estabelecidas neste ambiente, ou seja, é constituído na e para a própria escola. O saber escolar possui características, objetivos e métodos próprios que dialogam com os conteúdos concernentes à disciplina história.

Os currículos escolares de história (sejam formais ou oriundos da prática docente), ao elencar aquilo que deve ser ou não pautado, são compreendidos como um artefato cultural, atravessado por aspectos políticos, sociais e culturais que são historicamente situados. Os currículos determinam que saberes são considerados desejáveis e, nesta trama, as relações de poder estão materializadas, inclusive, no que se refere às relações de gênero.

Joan Scott afirma que:

> (…) gênero é a lente de percepção através do qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino. Uma 'análise de gênero' constitui nosso compromisso crítico com estes significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos (SCOTT, 2012, n.p.).

Vale ressaltar que é imprescindível não tratar de problemáticas de gênero de forma isolada sem levar em consideração outros sistemas de opressão. Dessa forma, o uso do conceito da interseccionalidade é fundamental para compreender as estruturas de poder que foram construídas a partir da colonialidade e modernidade e que carregam a exploração a partir da raça e gênero em suas bases. Esse conceito possibilitou que os estudos e as pautas feministas incluíssem as experiências, anseios e conhecimentos de mulheres diversas.

Giselle Santos (2016) destaca a complexidade gerada pelo cruzamento entre as opressões fruto do racismo e de gênero e sexualidade. A autora chama a atenção para o exemplo das mulheres negras que, a partir desse cruzamento de opressões, carregam tensões e dilemas que as invisibilizam e as afastam dos recursos econômicos e políticos. Na construção de conhecimentos, esses sistemas de opressão negaram o *status* de conhecimento científico para saberes produzidos por mulheres, negras/os, indígenas e outros sujeitos subalternizados.

A inclusão de narrativas históricas que desloquem as tradicionais narrativas construídas por homens brancos cisheterosexuais no ensino de história provocará um deslocamento deste centro, produzindo assim

modificações nos âmbitos da memória, cultura e consciência históricas. Esse desafio teórico de refletir sobre as experiências de outros sujeitos históricos (que comumente se encontram “esquecidos”) traz, segundo Joan Scott, uma “conexão entre a história passada e a prática histórica presente” (SCOTT, 1995, p. 74).

A mudança de práticas pedagógicas e currículos para transformação do pensamento hegemônico que caracteriza as relações sociais, produtoras de hierarquias e privilégios, é urgente. Para Vera Candau (2020), a interculturalidade crítica visa romper com a colonialidade presente no cotidiano social e escolar. Para a autora, os processos educativos, em geral, reforçam essa colonialidade e promovem a homogeneização dos sujeitos e dos conhecimentos que são produzidos a partir de um referencial construído pela modernidade européia. A interculturalidade crítica promove formas de conhecimento que rompem com o eurocentrismo, desenvolvendo visões históricas multifacetadas e com epistemologias plurais.

O currículo, enquanto vivência, tanto na teoria quanto na prática, é permeado por concepções de sociedade, ou seja, reflete a cultura e o tempo histórico dos sujeitos. Por conseguinte, reverbera nos entendimentos de educação que constroem o processo educativo. Ou seja, o currículo é uma construção social regida pelas relações de poder presentes na prática pedagógica e na sociedade em geral. “Desse modo, o currículo é permeado por conflitos, lutas políticas que se complexificam no movimento de validação das diferenças no espaço pedagógico” (SANTOS, 2016, p.88).

Apesar de compreendermos que as diferenças de raça e gênero e sexualidade são produzidas em práticas sociais mais amplas que a esfera educacional, consideramos que um currículo diverso, que compreenda as multiplicidades e desnaturalize comportamentos, é imprescindível para sistemas educacionais mais inclusivos e equânimes e para a construção de conhecimentos plurais.

As instituições de ensino são espaços de (re)produção de valores, normas e relações hierarquizantes, que são, também, vivenciadas em outros espaços da sociedade. A educação formal, com todo seu dinamismo, é um espaço de acesso

a conhecimentos (mesmo que estes sejam controlados e previamente estabelecidos) e, consequentemente, também pode ser visto como um lugar de potencial transformação social (UNBEHAUN, 2014).

É um grande desafio para a escola ser um espaço de convivência e diálogo, quebrando paradigmas, hierarquizações e exclusões que permeiam as vivências e relações dos sujeitos. O ponto central desse desafio é tornar a escola um ambiente para todas as pessoas, mediando as contradições, as divergências e os conflitos que atravessam as relações de poder entre esses sujeitos, devendo levar em consideração que a educação é um direito e a escola é um espaço público.

Sobre a Pesquisa

Então, a partir do que foi exposto, propomo-nos a refletir sobre a formação inicial docente na área de história, procurando compreender como essa/esse futura/o professor/a está se preparando para ser um dos sujeitos que compõem os processos da aprendizagem histórica no espaço escolar. É relevante olhar atentamente a formação inicial docente, fazer uma análise cuidadosa do currículo, para que possamos compreender qual o perfil desses profissionais que irão ingressar no espaço escolar muito em breve. Muitos são os aspectos pertinentes para essa análise, contudo, foi feita a opção de observar como a perspectiva de gênero tem emergido nesse currículo, sem deixar de trazer uma perspectiva interseccional.

Pretendemos analisar como gênero, enquanto campo de estudos, configura-se nesse processo de formação inicial docente. Buscaremos compreender se e como aparece, quais as lentes, em que momento é pontuado, se emerge de forma transversal ou disciplinar, ou seja, como se estrutura no currículo, através da compreensão das forças, disputas e estratégias de inclusão / exclusão.

Trazendo o debate da perspectiva de gênero para o campo da história, segundo Peter Burke (2005), o conceito de gênero ganha força na historiografia, a partir da década de 1980, com a chamada nova história cultural. Dessa forma,

os estudos de gênero são utilizados para designar construções socioculturais, a partir de corpos sexuados, imputando-lhes diferenças desde o nascimento.

Esses debates historiográficos dialogam com os aportes teóricos da história cultural e também se fazem presentes nos saberes relacionados ao ensino de história, trazendo novas perspectivas e rompendo com ideias que se limitam a pensá-lo apenas a partir de métodos. Ou seja, perspectivas teóricas da história cultural contribuíram para a ampliação da compreensão do que cabe ao ensino de história, passando a debater as temáticas e narrativas, dialogando mais intrinsecamente com a historiografia e a teoria da história.

A utilização da categoria gênero por historiadoras/es na produção da disciplina história é algo que já possui reconhecimento e consolidação, tendo em vista o aumento de pesquisas, a criação do grupo de trabalho na ANPUH[2] e o surgimento de linhas de pesquisas direcionadas para estas temáticas, em programas de pós-graduação por todo o Brasil. No campo da educação esta discussão também está bastante sólida, com uma ampla produção acadêmica, com a consolidação do Grupo de Trabalho 23 da ANPEd[3] (Gênero, Educação e Sexualidade), também com o debate e atuação na construção de políticas públicas educacionais e com seu uso no saber escolar (através de currículos, práticas e recursos didáticos que agregam esta perspectiva). No que se refere ao ensino de história, este debate tem ganhado cada vez mais força, devido, sobretudo, a demandas de grupos sociais até então silenciados.

Dessa forma, o que motivou a proposta desta pesquisa, que ainda está em fase inicial, foi analisar o atual cenário de políticas educacionais e a formação de futuras/os professoras/es desta disciplina, no que se refere às temáticas de gênero, a fim de compreendermos em que medida o campo de estudos de gênero tem se materializado na formação inicial docente em história.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por utilizar como *locus* duas instituições de ensino superior, situadas na cidade do Recife. Foram escolhidas a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), ambas instituições com significativo

[2] Associação Nacional de História
[3] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

reconhecimento acadêmico, com programas de pós-graduação consolidados, com cursos de mestrado e doutorado, e relevante contribuição para a formação de professoras/es de história.

Como categorias de análise optamos por utilizar gênero e currículo. Compreendemos a categoria gênero a partir de uma perspectiva relacional, nas quais as relações de poder são expressas de formas materiais e simbólicas. A respeito da categoria currículo, julgamos que as teorias pós-críticas responderão melhor nossos questionamentos, pois, avançam em relação a dinâmicas culturais das diferenças, com foco em relações discursivas, sutilezas, relações de poder e assim por diante.

No que se refere às fontes, foi feita a opção do uso de documentos como legislações e políticas educacionais, matrizes, perfis e ementas de componentes curriculares, além de outros documentos institucionais. Também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes que desenvolvam trabalhos com temáticas ligadas ao campo de estudos de gênero. A intenção é identificar a presença / ausência das temáticas de gênero e analisar suas representações. Além disto, haverá aplicação de questionários para discentes concluintes dos cursos de Licenciatura em História com a finalidade de analisar o perfil formativo dessas e desses no que se refere aos estudos de gênero, assim como suas opiniões a respeito da relevância dessas temáticas e sua autoavaliação em se sentir segura/o (ou não) em tratar de questões de gênero em sala de aula.

Para análise de dados, a intenção é fazer uso da análise de conteúdo, que visa, segundo Laurence Bardin (2016), proporcionar a escuta de palavras, imagens, textos e discursos, na tentativa de passar do uno para o múltiplo, compreendendo fontes diversas.

O intuito dessa pesquisa é colaborar para o debate entre formação docente, estudos de gênero e ensino de história. A intenção é compreender em que medida o campo de estudos de gênero tem impactado na formação inicial docente de futuras/os professoras/es de história, analisando como a construção do currículo elenca os saberes que são considerados imprescindíveis para essa

formação, selecionando quais devem ser contemplados (em detrimento de outros), a partir da perspectiva de gênero.

A escolha dos conteúdos que compõem um currículo é fruto das disputas e das relações entre os sujeitos, dos seus entendimentos do que é educação e qual seu papel, ou seja, da escolha daquilo que deve ser ou não ensinado por quem detém este poder.

É imprescindível que a formação docente contemple a perspectiva de gênero, que currículos sejam (re)pensados, que os sentidos e as entrelinhas da linguagem sejam compreendidos e que estas reflexões sirvam de caminho para mudanças, pois, segundo Joan Scott (1995) é através da linguagem que se constrói a identidade generificada. A oferta da educação com qualidade diz respeito à garantia do acesso a todas as pessoas e o respeito às diversas identidades, através de currículos e práticas docentes que rompam com normatizações, hierarquias e privilégios. E essas questões devem estar presentes, também, na formação docente.

Considerações Finais

A inserção desses debates no ensino de história contribuem para o deslocamento da perspectiva dominante. Vale ressaltar que a simples visibilidade dos marcadores de desigualdade não possibilita a compreensão de práticas e narrativas que tecem sua produção. É imprescindível historicizar e entender como os mecanismos de desigualdades foram construídos e, assim, desnaturaliza-los. Normativas curriculares que adotem perspectivas antirracistas e de gênero são importantes para deslocar concepções de narrativas históricas sustentadas por estruturas racistas, misóginas e cisheteronormativas, desconstruindo e desnaturalizando estruturas de opressão baseadas na raça e no gênero e sexualidade.

A inserção de epistemologias que desloquem as estruturas de gênero e raça no ensino de história visa problematizar essas relações, as construções de identidades e as vivências dos sujeitos. Além de abordar discussões acerca das práticas e representações de masculinidades, feminilidades e estereótipos de

raça ao longo do tempo histórico, como, também, trazer para a narrativa histórica, vozes de sujeitos invisibilizados.

Mas mais do que isso: Ao compreender raça e gênero e sexualidade como elementos constituintes dos sujeitos históricos, é relevante ter a ciência de que os lugares que os conhecimentos são construídos, seja na academia ou na própria escola (com seus currículos e práticas) são, também, espaços generificados e racializados.

Dessa forma, apenas incorporar nos currículos informações sobre as atuações de mulheres, negras/os, indígenas e outros sujeitos invisibilizados pela narrativa histórica tradicional nos processos históricos, apesar da sua fundamental importância, não é suficiente. É necessário problematizar fontes e recursos didáticos a fim de desconstruir estereótipos de gênero, raça e sexualidade, possibilitando a inserção de outras abordagens, como as vivências e histórias, para além das estruturas do androcentrismo, da cisheteronormatividade e da branquitude. Ou seja, é necessário incluir conhecimentos que rompam com o eurocentrismo (e sua epistemologia dominante) e estruturas de exclusão/ exploração/ hierarquização presentes nas bases da modernidade e colonialidade.

Referências

ARROYO. Miguel G. Currículo, **Território em Disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Tradução: Sérgio Goes de Paula – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: Temas Insurgentes. **Revista Espaço do Currículo** [online], João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949. Acesso em: 30 nov. 2022.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em:

https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3635. Acesso em: 30 nov. 2022

CUBAS, Caroline Jaques. Gênero e Ensino de história: demandas de um tempo presente. In: CRESCÊNCIO, Cintia Lima; SILVA, Janine Gomes da; BRISTOT, Lidia Schneider [org.]. **Histórias de gênero**, 1.ed. – São Paulo: Verona, 2017.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. 4ª ed.; 2. reimp. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Arodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista**, 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro, Bazar dos Tempos, 2020.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828 . Acesso em: 01 fev. 2023.

OLIVEIRA, Fernando. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN** • v.12, 2020, p. 11-29. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/881. Acesso em: 01 fev. 2023.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto “Os Jovens e a História”. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 12, p. 231-249, 2017. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/383/252. Acesso em: 01 fev. 2023

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **HISTÓRIA**, SÃO PAULO, v.24, N.1, 2005, p.77-98. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 fev. 2023.

OYÈRÓNK , Oyewumi. Conceituando gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In:

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro, Bazar dos Tempos, 2020.

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. Em Gênero e Sexualidade Aprende-se Pela Repetição Com Diferença: Cenas Escolares. **Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 23, n. 52, jun. 2017 a set. 2017. p. 717-739. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23614/21164. Acesso em: 01 fev. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. Os Estudos Feministas e o Racismo Epistêmico. **Gênero**: Niterói, v.16, n.2, p. 7- 32. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31232/18321. Acesso em: 01 fev. 2023.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As Contribuições do Currículo da Formação Para a Prática Pedagógica Docente com Gênero e Sexualidade na Educação Básica**. 2016. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18263. Acesso em: 30 nov. 2022.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia.** Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 89-120. Disponível em: http://neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/feminismocienciencia.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul. / dez., 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 30 nov. 2022.

_____. Os usos e abusos do gênero. Traduzido por Ana Carolina Eiras Coelho Soares. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, 45, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212. Acesso em: 01 fev. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias do Currículo, 3. Ed.; 7. Reimp., Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

UNBEHAUM, Sandra G. **As Questões de Gênero na Formação Inicial de Docentes**: Tensões no Campo da Educação. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação Educação/Currículo,

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9805. Acesso em: 30 nov. 2022

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun, 2015.p.49-65. Disponível em: https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/694. Acesso em: 30 nov. 2022.

ENSINO DE HISTÓRIA E ENVOLVIMENTO: ENSAIO SOBRE PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Mariana Amorim[1]

Introdução

Neste pequeno ensaio, fruto de minhas pesquisas iniciadas ainda no doutoramento em Educação (PPGE/UFRJ), onde desenvolvi a tese intitulada "Linhas enredos e territórios, cartografias docentes de professores iniciantes de História" (AMORIM, 2019) e em andamento, a partir do projeto de pesquisa "Ensino de História e afeto: corpos marcados que ensinam e que aprendem história", vinculado ao NUMEM/UNIRIO, proponho a reflexão sobre a articulação entre ensino de História e envolvimento. Não sou a primeira pessoa, claro, a pensar na potência dessa relação. Por exemplo, Paulo Freire, em seus inúmeros trabalhos e atividades refletia, sempre, sobre a potência do envolvimento com a educação. Infelizmente, ainda hoje, é necessária a defesa do que parece ser óbvio, sobretudo por educadoras/es e professoras/es e, então, aproveito esse espaço para, mais uma vez, afirmar a potência de uma educação que produza afetos alegres, uma educação democrática e ética.

Sendo assim, divido esse texto em três partes. Primeiro, proponho a reflexão sobre docência em História enquanto devir. A intenção aqui é pensarmos em um devir professor/a de História. E, para tanto, apresento as ideias de docência, de devir e de Ensino de História para, então, poder afirmar o sentido dessa costura: docência enquanto processo que não finda, não se fixa e não se estabiliza. Já na segunda parte desse ensaio, discorro sobre o significado de afeto, aqui utilizado, e proponho a reflexão sobre a potencialidade dos afetos no ensino de História, ou seja, sobre a potência dos afetos nas relações vivas da educação, nas relações entre professoras/es, alunas/os, histórias e territórios. E, na última parte, proponho, enfim, a reflexão sobre o significado do termo "envolvimento" ao fazer um contraponto com a ideia de "desenvolvimento", tal

[1] Doutora em Educação e Mestre em História Social. Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. mariana.amorim@unirio.br

como sugere Gení Nuñes (2022). A partir daí, argumento sobre a potência os afetos na docência e no ensino de História, mais especificamente, sobre ensino de História e envolvimento. Para finalizar esse ensaio, apresento algumas considerações gerais e suas referências.

Convido, então, a todas e todos para refletirmos juntos sobre esse assunto. As discussões durante o XIII ENPEH foram muito ricas, assim como os debates promovidos no GPD 03. Caso vocês, leitoras/es tenham outras reflexões a partir da leitura desse ensaio, ou de outros textos e pensadoras/es, me escrevam, vamos conversar. Será um prazer.

Docência e Ensino de História: ser ou devir?

Neste ensaio, busco afirmar a ideia de docência, em particular, em História, como um processo permanentemente ativo. A docência é um processo pois sua conclusão ou seu acabamento não é localizável em algum espaço ou tempo. A docência depende de investimento e de constância. Em lugares e/ou tempos específicos ela pode se estabilizar, mas essa estabilidade não pode ser confundida com qualquer tipo de obra, que após ser lapidada está definitivamente pronta. A qualquer etapa de nosso processo de constituição docente podemos ser desestabilizadas/os, colocadas/os em questão por outrem e/ou por nós mesmas/os. Nesses momentos, nos damos conta da importância do cultivo e da manutenção de nossa profissão, do cultivo de parte de quem temos sido e estamos sendo: professoras/es.

A fim de desenvolver mais a ideia central desse tópico, apresento a concepção de Ensino de História da qual partem tais reflexões. Ensino de História é aqui entendido como um “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007b), pois se relaciona às concepções de Currículo; de conhecimento histórico escolar; de produção e distribuição desse conhecimento por diversos agentes, dentre eles os livros didáticos, sistemas apostilados, espaços físicos e virtuais; saberes docentes e discentes e saberes específicos de cada território onde são desenvolvidas aulas de História. De acordo com Monteiro e Penna, “a fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir

aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato" (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 194).

De acordo com a argumentação acima, o conhecimento histórico escolar é produzido em lugares fronteiriços que envolvem e articulam os campos da História acadêmica, da História escolar, da Educação, das políticas públicas de Educação e de saberes de professoras/es e alunas/os. Sendo assim, não é possível explicar, definir ou analisar epistemologicamente e politicamente a História escolar apenas a partir dos aportes teóricos e metodológicos do campo da História acadêmica. É necessário que também se leve em consideração os papéis das/os professoras/es e de seus saberes docentes na elaboração desse conhecimento, dos saberes dos/as alunos/as, os papéis dos contextos escolares, das contribuições do campo da Educação e das políticas públicas e curriculares, como apontam Monteiro e Penna (2011).

Com o intuito de complexificar um pouco mais as reflexões acerca da docência em História, as pesquisas sobre os saberes docentes, em especial, aquelas desenvolvidas por Tardif (2013) são aqui sugeridas. Segundo o autor, os saberes docentes são: a) plurais – oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas específicas, dos currículos e dos saberes da experiência; b) estratégicos, já que são responsáveis pela divulgação e publicização desses saberes; e c) desvalorizados já que comumente professoras/es da Educação Básica são designadas/os como técnicas/os ou como transmissoras/os de saberes produzidos por outrem e alhures (TARDIF, 2013, p. 33-42). Com relação a essa última característica dos saberes docentes – sua desvalorização – Tardif (2013) aponta que, a despeito do senso comum, as/os professoras/es não são meros transmissores de conhecimentos, elas/eles também produzem e mobilizam saberes em suas práticas docentes. Mesmo que essa concepção de saber docente produzida por Tardif (2013) não dê conta de todas as variantes, vetores, linhas de força e de saberes possíveis que atuam e interferem na constituição dos saberes docentes no campo da História escolar, ele sugere caminhos reflexivos importantes para situar a reflexão aqui proposta, ao evidenciar sua complexidade e pluralidade.

A partir dessas reflexões, entendo, portanto, a docência em História articulada ao conceito de devir. Esse conceito se diferencia da ideia de “ser”, da ideia de completude, de essência. Quando falamos em devir estamos realçando a ideia de um ser que não “é” em definitivo, que nunca está completo ou totalmente formado, ou seja, que está sempre “sendo”, em constante processo de constituição, transformação, diferenciação e reconstituição. Deleuze e Guattari (1997) se referem ao conceito de devir da seguinte forma:

> É que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos e através das quais nos tornamos (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 64).

A relação entre devir e docência realça o processo e os diversos caminhos que percorremos na profissão docente. Se a docência pode ser entendida enquanto devir, enquanto processo sem fim determinado, isso não quer dizer que ela esteja inevitavelmente à deriva. Não ter um fim, uma teleologia, não ter um guia seguro, um manual que possa ser seguido com êxito, não significa dizer, então, que a docência esteja perdida. Pelo contrário, o investimento contínuo em saberes, em relações, em produções e divulgação de conhecimentos fortalece a docência, fortalece o caminho percorrido e a percorrer, sem deixar que nos esqueçamos de que não somos máquinas produtivas pré-programadas. Dispostas/os ou agora cientes de revisitar e refletir sobre concepções calcificadas, que atrofiam nossa capacidade de agência, podemos dar novas vidas aos nossos saberes, práticas e relações implicadas na docência em História.

Para finalizar esse tópico, cito uma reflexão de Paulo Freire:

> Aqui chegamos ao ponto que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência da vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.(...) É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (FREIRE, 2013, p.50 e 57).

Mais uma vez e como já publicado em outro texto (AMORIM, 2020) o sentido de minha argumentação segue em defesa de um posicionamento ético para a docência em História, produzido nas fronteiras entre saberes e em aliança com as diferenças, com as múltiplas possibilidades de ter sido e de estar sendo sujeitos de direito na contemporaneidade, professoras/es e alunas/os em seus mais diversos territórios. Assim como Paulo Freire, defendo a educação como processo permanente, a docência como devir.

Afetos e Ensino de História: dizer o óbvio ainda é importante

Ainda precisamos, vez ou outra, trazer à consciência o nosso inacabamento, como diz Paulo Freire (2013), compreender a vida humana enquanto devir e, por conseguinte, também a docência. Assim, a partir da relação/articulação entre docência e devir, o papel e o lugar dos afetos importa nos processos de constituição da docência em História, no âmbito da Educação Básica.

Nas salas de aula (sejam elas virtuais ou físicas), relações vivas e intensivas, entre docentes e discentes são atravessadas por diversos mecanismos de controle, por linhas de saberes e de poderes e refletidas por cérebros pensantes e corpos desejantes, que afetam e que são afetados nessas relações. Sobre os afetos, segundo Espinosa (2008, p.23):

> afetos são as “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Nesse sentido, Espinosa 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). Ainda segundo o autor, somos passivos diante das situações que nos acometem; mas também podemos agir, aprendendo a observar quais encontros nos fortalecem e aqueles que nos enfraquecem, e, assim, poder aumentar a potência de nossa vida (AMORIM e MONTEIRO, 2019, p. 10).

Segundo Espinosa (2008), o afeto é sempre passagem, uma variação de potência. Como somos afetados e como afetamos? O ensino de História afeta alunos/as e professores/as e os afetos são vetores importante no processo de constituição da docência em História. Em pesquisa desenvolvida durante meus anos de doutoramento, materializada na tese “Linhas, enredos e territórios: narrativas docentes de professores iniciantes de História” (AMORIM, 2019),

entrevistei quatro professoras/es iniciantes de História da Educação Básica, com o intuito de investigar os processos de constituição de suas docências. Durante essa pesquisa, a questão dos afetos na docência emergiu nas narrativas de todas/os professoras/es entrevistados. E, a partir daí, comecei a desenvolver estudos e pesquisas sobre esse tema, em especial. A pesquisa para a tese demonstrou que a questão do afeto na relação entre professores e alunos é uma das linhas de força, é uma das potências que atravessam as narrativas de professoras/es de História. Um dos professores entrevistados nessa pesquisa, narrou:

> A gente trabalha nessa base do afeto, da relação pessoal. E isso é inescapável. Não tem como. Não tem como você achar que você vai chegar numa sala de aula com adolescentes de 12 anos, fazer igual ao que alguns professores faziam na universidade: pegar aquelas fichinhas de papel e começar a ler 'Ah, o império romano caiu há...' Assim, não. 90% eu acho do esforço do nosso trabalho é a gente construir essa teia de relações na sala e moldar as estratégias pra trabalhar o conhecimento (Professor Alberto). (AMORIM, 2019, p.179)

A ideia de afeto, para esse professor, refere-se às potências das relações pessoais, primordiais para que os conhecimentos da disciplina histórica escolar possam ser trabalhados, ensinados, aprendidos e cruzados com outros diversos saberes que participam das aulas de História. Para esse professor, a dedicação para a construção dessas relações compõe 90% do esforço do trabalho docente, pois é a partir e por meio dos afetos que é possível pensar sobre as estratégias para trabalhar os conhecimentos históricos escolares e, de fato, se relacionar com as/os alunas/os. Assim, o afeto é significado e sentido por esse professor como a base da docência, como base para o desenvolvimento de uma relação entre professor e alunas/os que propicie o ensino e a aprendizagem significativa da História escolar.

Dizer o óbvio ainda é importante. A narrativa do professor Alberto é apenas um exemplo. Não há como descartar a potência dos afetos em aulas de História. Afetos que podem promover aulas tristes, que paralisam e que impedem a construção coletiva de conhecimentos ou aulas alegres, cheias de potência. Proponho a você, leitor/a, um exercício reflexivo. Faça uma anamnese de sua trajetória escolar e destaque aulas alegres e tristes. Com certeza sua experiência pessoal e formativa elucidará essa questão.

Muitas vezes, uma aula que promove afetos tristes, nos faz distanciar de uma dada disciplina ou conhecimento, não por sua dificuldade (prévia) de apreensão, mas por uma disposição pessoal que não encontra sentido ou alegria em estudar ou exercitar determinado saber. Outras vezes, aulas promotoras de afetos alegres ajuda-nos a compreender um dado conhecimento, ajuda-nos a interagir com a turma e com professoras/es. Muitas das/os estudantes de licenciatura em História, por exemplo, escolhem o curso em virtude de terem tido "uma professora ou um professor marcante" (MONTEIRO, 2005, 2015), que as/os afetaram positivamente suas trajetórias escolares e contribuíram para suas escolhas profissionais.

Assim, esse ensaio defende a necessidade, a possibilidade e a potência de aulas de História alegres que fazem conversar vidas e experiências, de pessoas vivas e de pessoas que viveram no passado, nos auxiliando a problematizar tempos, conjunturas e estruturas, projetar futuros melhores e a ter esperança, como defendia por Paulo Freire, em suas produções e ações.

Docência, afetos e Ensino de História: considerações sobre envolvimento

Desde a antiguidade, parte significativa da filosofia ocidental defende uma diferenciação entre os mundos sensível e inteligível. Corpo e mente – uma relação assimétrica de importância, na qual a mente e as atividades cognitivas dela decorrente ocupam lugares e posições privilegiadas nas relações econômico-sociais e na educação disciplinarizada.

Ora, quando se trata de docência em História, na Educação Básica, os corpos de professoras/es e de alunas/os, em geral, não são mencionados e convidados a participar das aulas. Quando se trata de ensinar História nas escolas, pensa-se em capacidades cognitivas e intelectuais, conhecimentos e saberes, reforçando a separação tradicional da filosofia cartesiana ou platônica e da ciência ocidental entre mente e corpo. Ao articular docência e afeto no ensino de História, porém, é realçado a potência não só das mentes, mas também dos corpos, ou melhor, a indissociabilidade entre corpos e mentes nas ações de ensinar e de aprender História. E nessa relação entre docência, afetos e Ensino de História, a noção de envolvimento é decisiva.

Geni Nuñes, em um curso livre intitulado "Não-monogamia, descatequização e descolonização do pensamento" (2022), provocou a seguinte reflexão: sempre falamos da importância do (termo) “desenvolvimento”, do nosso desenvolvimento em nossa formação, em nossa profissão etc. Porém, "desenvolvimento" remete a uma ideia de tempo progressivo (e também linear), um tempo em que se sai de um lugar específico para atingir um outro lugar (mais avançado e talvez já imaginando). E sugeriu, então, que façamoss o exercício de pensar a partir de um outro termo: ao invés de "desenvolvimento", pensar em "envolvimento". E pensar como o nosso envolvimento com as pessoas, com os seres, com as coisas, entre outros, potencializa nossas relações. Assim, Nuñes (2022) fala de nos envolvermos com/em nossa formação, nossa profissão, nossos afetos, nossa vida.

Mais uma vez, destaco aqui um trecho de minha tese de doutorado (AMORIM, 2019) que ilumina a questão da postura docente, de pensar a educação e a formação como necessariamente envolvidas com a vida prática e não como um processo de desenvolvimento de produtos, como apresentada na ideia de educação bancária, de Paulo Freire (2005). Neste trecho em destaque, outro professor entrevistado narra:

> Vou retomar aqui o Rubem Alves, que eu também tô num momento que tô lendo Rubem Alves. Então, um livro dele que é Entre a Ciência e a Sapiência em que ele fala que o professor ele tem que, assim, ele tem que seduzir, ele tem que tentar seduzir o aluno. É... tentar mostrar a relevância daquilo que ele tá ali abordando na sala de aula e, ao mesmo tempo, tentar seduzir com esses outros universos, né, com esses outros olhares e, de alguma forma, a partir disso, tentar fazer com que o aluno se interesse por alguma coisa, né? (Professor Breno). (AMORIM, 2019, p.187)

Envolver-se com a docência e com as pessoas que constroem essas práticas e fazeres. Seduzir no sentido de produzir alegrias com o conhecimento, com as pessoas, histórias e memórias. Desse modo, pensando sobre docência, afetos, Ensino de História e envolvimento, pergunto: que relações queremos construir nas aulas de História? Ao invés de uma formação para produção e desenvolvimento de produtos, defendo, nesse ensaio, uma formação que envolva vidas, do passado e do presente, uma educação que, de fato, envolva pessoas, uma formação, enfim, com compromissos éticos e democráticos.

Considerações finais

Neste texto busquei incitar a reflexão sobre a importância de práticas docentes envolvidas, na área de História. Práticas envolvidas com diversos saberes, diversas pessoas em posições e tempos diferentes, diversas políticas educacionais, diversos territórios. No primeiro tópico, refleti sobre a potência da ideia de envolvimento nos processos de constituição da docência. Para tal, discorri sobre as concepções de docência, Ensino de História e devir, no intuito de afirmar um devir docente em História. Em seguida, propus algumas reflexões sobre afeto e Ensino de História, buscando enfatizar a afecção que as aulas de História provocam tanto em professoras/es quanto em alunas/os. E, por fim, elaborei algumas considerações que defende o envolvimento como postura docente, o envolvimento com as vidas que, diariamente, participam das aulas de História.

Finalizo esse ensaio com a defesa de um devir docente envolvido com suas práticas e, por isso, uma docência esperançosa em seus encontros e lutas diárias. Como diz Paulo Freire:

> É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. **Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica** (FREIRE, 2012, p.57) *grifo meu.*

Referências

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida et alii. (orgs.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

AMORIM, Mariana de Oliveira. **Linhas enredos e territórios**: cartografias docentes de professores iniciantes de História. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2019.

_____. Da árvore ao rizoma: para sacudir e desenraizar o Ensino de História. Eixo 4 – Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e

perspectivas na relação entre Novas epistemologias, Diferença, Biodiversidade, Democracia e Inclusão. **XX ENDIPE - Rio 2020**: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro - 14 a 17 de julho de 2020.

AMORIM, Mariana de O. e MONTEIRO, Ana Maria F. C. “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.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 1997.

ESPINOSA. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação e Realidade**, n. 29, p. 79- 97, janeiro/junho, 2004.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 113-123.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, 25(2):59-76, jul./dez., 2000.

MACEDO, Elisabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/agosto. 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no Ensino de História. **Caderno Cedes**, v.25, n.67, pp. 333-347, Campinas, Unicamp, 2005.

_____. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007(a).

_____. Ensino de História: lugar de fronteira. História: guerra e paz. **XXIII Simpósio Nacional de História**. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). Londrina: ANPUH/ Mídia, 2007(b).

_____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, v.58, pp. 165-182, 2015.

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

MONTEIRO, Ana Maria, RALEJO, Adriana e AMORIM, Mariana. Entre o vivido e o narrado: sentido de Rio de Janeiro em aulas de História. In.: GABRIEL, Carmem Teresa, MONTEIRO, Ana Maria e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Org). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2016, pp. 83-106.

NUÑES, Gení. Não-monogamia, descatequização e descolonização do pensamento. **Sesc Piracicaba**, São Paulo. Curso livre, 2022.

SILVA, Tomás Tadeu da (Org), HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 15ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

A DINÂMICA CURRICULAR DE ACORDO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL[1]

Pedro Otávio Carvalho Fernandes[2]

Introdução

A elaboração desse trabalho está diretamente vinculada ao projeto de pesquisa que apresentamos ao entrar no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Unifal-MG, por meio do edital do processo seletivo número 028/2020. Nossa proposta tem como principal objetivo analisar um conjunto de livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), dentro da Reforma do Ensino Médio, e entender como os livros especificamente voltados para o meio ambiente representam os povos originários no contexto do Brasil contemporâneo e da luta contra a crise climática.

Temos como escopo principal analisar como as representações das relações entre ser humano e natureza, nos livros didáticos, podem agir no presente e produzir uma narrativa a fim de justificar e/ou legitimar práticas autoritárias, intolerantes e/ou negacionistas. Desse modo, será imprescindível compreender o contexto histórico em que a produção desses livros foi desenvolvida. Dito isso, é necessário mencionar que os livros didáticos são um importante componente curricular. É a partir deles que a maioria dos professores e estudantes desenvolvem suas atividades durante o ano letivo. Dessa forma, é preciso confrontar os conteúdos dos livros didáticos mencionados com uma bibliografia especializada, assim como suas possibilidades práticas em uma época marcada pela tecnologia. É sobre esses dois últimos aspectos, em diálogo com a história indígena, que o presente texto é desenvolvido.

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
[2] Graduado em História pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma Instituição. Email: pedro.fernandes@sou.unifal-mg.edu.br e/ou pedro.otav13@gmail.com

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira nos posicionamos frente a diversidade de perspectivas referentes aos estudos curriculares. Com isso, nos colocamos ao lado da pedagogia histórico-crítica e apontamos como o currículo escolar é considerado por essa teoria. Em um segundo momento, de forma sintética, apresentamos algumas considerações a respeito dos povos indígenas para refletir como, pelo menos desde 2001, não é possível trabalhar com sua história de forma vulgarizada e simplista. Por fim, para concluir o texto e abrir a discussão, buscamos vincular essa questão mais ampla a respeito dos currículos e dos povos indígenas com as possibilidades de desenvolvimento dessas temáticas em sala de aula por meio das redes sociais e internet.

Currículo e pedagogia histórico-crítica

Antes de darmos sequência a reflexão, é necessário nos situarmos historicamente. De acordo com Dermeval Saviani e Newton Duarte (2021), desde 2016, com o golpe que tirou Dilma Rousseff da presidência, o país vem sofrendo com medidas antipopulares. O golpe abriu caminho para uma série de reformas neoliberais, como o congelamento do teto de gastos em educação e saúde por 20 anos, a reforma trabalhista, a reforma do ensino médio e o aligeiramento do currículo das escolas públicas e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também não é possível considerar essa segunda década do século XXI sem os efeitos do desenvolvimento tecnológico e suas repercussões dentro de um sistema político que propaga o "obscurantismo beligerante"[3]. Para os autores, a internet, as redes sociais e as *fakenews* foram essenciais para o ápice do obscurantismo: a eleição de Jair Bolsonaro, junto da burguesia nacional, para a presidência. Desde então é visível o desmonte e o sucateamento à educação pública.

[3] Duarte define o obscurantismo beligerante e mostra como esse mal atinge, cada vez mais, o Brasil. Não apenas por uma apologia ao uso de armas de fogo, como também por violações físicas e verbais contra pessoas comuns que não compactuam com esses grupos sociais. Não à toa, esse discurso acaba atingindo vários setores das sociedades, e a escola é um deles. O que vemos é setores reacionários da sociedade se apossar de aparatos públicos por meio de financiamentos e trabalhar para a despolitização das massas. Não à toa, a defesa por uma neutralidade do ensino é cada vez mais defendida e os professores acabam perdendo sua liberdade em sala de aula (DUARTE, 2021, 87-102).

De acordo com o livro “(neo)fascismo e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil” (2020), podemos afirmar que esse governo pode ser conceituado como neofascista. É perceptível como, durante o governo Bolsonaro, houve um incentivo a censura e perseguição ideológica nas escolas. Tudo isso foi potencializado em 2020, quando teve início a pandemia causada pela COVID-19. Como se sabe, a pandemia forçou ao uso generalizado da tecnologia para os variados tipos de trabalhos, principalmente os intelectuais. Frente a isso, o mercado e a burguesia nacional viram uma possibilidade de investimento na educação a distância (EaD), assim como sua defesa como opção viável e qualitativamente superior ao modelo educacional tradicional. Portanto, o sucateamento e privatização das instituições educacionais públicas estão cada vez mais presentes, assim como a precarização dos direitos e condições trabalhistas.

Diante disso, para retomar uma expressão importante para Paulo Freire (2020), temos o imperativo ético de nos posicionar ao lado das classes oprimidas e defender uma educação de qualidade para todos. Contra a agenda presidencial neofascista, negacionista e antipopular. Portanto, nos alinhamos à perspectiva defendida por Dermeval Saviani desde a segunda metade do século XX, e que segue em construção com a contribuição de diversos intelectuais. Ainda que existam outros profissionais que tenham desenvolvido reflexões importantes a respeito do currículo e suas problemáticas, consideramos importante salientar que a pedagogia histórico-crítica é quem pensa a educação para além das aparências. Sua fundamentação teórico-metodológica está pautada por um horizonte de expectativa em relação a um futuro onde o capitalismo seja superado mediante análise da realidade, ação e organização prática no presente.

Para Saviani (2021b), a instituição escolar é a forma mais elevada de educação desenvolvida pela humanidade e possui um importante potencial revolucionário que remonta ao século XVIII. Ela foi difundida enquanto principal meio para a formação humana durante a primeira revolução industrial e foi responsável por formar as pessoas para o trabalho nas grandes indústrias. O potencial ao qual nos referimos é referente a uma contradição específica da

escola estudada por Saviani (2021; 2021b; 2021c). Em suma, ao mesmo tempo em que a escola deve formar e socializar o conhecimento para as classes trabalhadoras, ela não o pode fazer de forma integral, pois isso significaria a tomada de consciência dessa classe para a luta pela sua libertação. Devido a potência desse "saber clássico" trabalhado nas escolas é que o liberal Adam Smith formulou uma conhecida frase dizendo que os trabalhadores deveriam possuir formação intelectual, "porém em doses homeopáticas" (SMITH *apud* SAVIANI, 2021c, p. 85). Portanto, desde essa época os intelectuais orgânicos do liberalismo já tinham consciência dessa capacidade da educação. É possível afirmar, portanto, que a burguesia sonega conhecimento às classes dominadas.

Acreditamos que os currículos, assim como a educação e todas as ciências de forma geral, não são neutros. Toda opção é uma opção política. Desse modo, elas carregam junto de si, todas as determinantes históricas nas quais estão inseridas. Desse modo, de acordo com Newton Duarte (2021), é impossível considerar a instituição escolar fora do modo de produção capitalista em que ela está envolvida. Portanto, o material didático sempre está impregnado pela perspectiva política dos grupos que a financiam, produzem e os distribuem para as escolas. Acreditamos que esses conteúdos são produzidos para a formação de pessoas de acordo com o ideário burguês. A esse respeito, Julia Malanchen (2014) cita Saviani para explicar que existe uma diferença entre a objetividade dos conhecimentos produzidos pela ciência e a neutralidade dos mesmos:

> Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. (SAVIANI apud MALANCHEN, 2014, p. 168).

O que está em questão aqui é a própria historicidade das ciências. Logo, todos os conhecimentos devem ser considerados a partir das condições históricas nas quais foram desenvolvidos. Isso não significa que ele deva ser deslegitimado, isso seria um equívoco. É a partir da defesa do "conhecimento

clássico”[4], que Saviani vai desenvolver a pedagogia histórico-crítica. Para ele, é o conhecimento historicamente desenvolvido e acumulado pela humanidade que deve compor os currículos escolares, ainda que tenham sido produzidos pelas classes dominantes. Nesse sentido, Julia Malanchen (2014) buscou investigar e em evidenciar como a pedagogia histórico-crítica pode pensar o currículo escolar e suas problemáticas para viabilizar a transmissão dos conhecimentos científicos às gerações futuras.

Para Malanchen (2014b), no entanto, a construção do currículo a partir da pedagogia histórico-crítica deve se pautar pela distinção entre as atividades nucleares e as atividades secundárias da escola. Se tudo o que realizamos na escola puder ser caracterizado como currículo, o secundário pode ser confundido com o primordial e fazer com que esse último perca sua importância. A autora é incisiva ao afirmar que

> “o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdo, havendo a necessidade de os conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática” (MALANCHEN, 2014, p 169).

A autora recupera os escritos de Saviani para defender a escola enquanto instituição responsável pela transmissão e assimilação dos saberes científicos. Dessa forma, é importante entender o currículo como conjunto de conhecimentos sistematizados que devem viabilizar, juntos dos educadores, as condições para a sua própria transmissão e assimilação pelos estudantes. Tanto Malanchen quanto Saviani possuem ciência de que essa função faz parte de um processo lento e gradual e que não podem ser associados exclusivamente aos materiais didáticos e/ou aos conhecimentos científicos.

Nessa direção, Saviani (2021b) defende uma concepção de educação que seja pautada pela produção de um *habitus* ou uma segunda natureza para

[4] “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2021b, p. 13). É importante mencionar que um dos mais notórios teóricos dos estudos curriculares, Michael Young, em prefácio as edições inglesas de “Escola & democracia” e “Pedagogia histórico-crítica” defende a convergência entre os seus estudos e os de Saviani, sobre a função necessária da escola no que se refere a capacidade de conceder acesso aos estudantes desfavorecidos ao “conhecimento poderoso”.

os estudantes. O desenvolvimento da segunda natureza se dá quando os estudantes conseguem se libertar de aspectos mecânicos da aprendizagem por meio de incorporação dos conteúdos e não por sua exclusão. “Adquirir o *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.” O autor ainda destaca que “a expressão segunda natureza é sugestiva porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais” (SAVIANI, 2021b, p. 19).

Concordamos com Julia Malanchen (2014), quando ela destaca que o processo de criação do *habitus* deve ser um processo intencional, organizado e explícito na sistematização dos currículos escolares. O currículo é compreendido como uma seleção e sequenciamento intencional de conteúdos que devem ser abordados em sala de aula de forma a socializar, para todos os estudantes, os conhecimentos que foram desenvolvidos e acumulados historicamente pela humanidade. Eles devem ser compartilhados para conceber “a desigualdade no ponto de partida que deve tornar-se igualdade no ponto de chegada” (MALANCHEN, 2014, p. 179). Em outras palavras, é necessário criar condições para que a organização curricular funcione efetivamente para possibilitar as mesmas condições de aprendizagem ao término da educação básica para os diversos estudantes, ainda que em sua chegada as condições fossem desiguais. As considerações de Saviani são cristalinas:

> “A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será a sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2021b, p. 69-70).

Esperamos ter ficado evidente que o currículo deve ser pautado pela formação crítica. Ele deve servir como instrumentalização do saber popular para saltar em direção ao saber erudito. Este último deve potencializar o senso comum em favor dos interesses das classes trabalhadoras. Portanto, o currículo

é interpretado como um produto histórico que deve ser disputado e considerado dentro das lutas de classes. Para Newton Duarte (2021), é a partir do conhecimento sistematizado e sua historicização que se torna possível desenvolver a “individualidade para si” e construir uma consciência de classe junto aos estudantes. Esse processo só pode acontecer por meio de uma escola pautada pelo conhecimento científico produzido e acumulado historicamente.

Ainda consideramos válido destacar que, para a organização curricular nas escolas, a pedagogia histórico-crítica defende a concepção de divisão curricular tal como a conhecemos tradicionalmente, ou seja, por áreas do conhecimento. Todavia, essa divisão não deve funcionar de forma isolada. Para Malanchen (2014), a perspectiva da totalidade deve ser um horizonte necessário a todas as disciplinas. Portanto, o currículo

> pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho (MALANCHEN, 2014, p. 210).

Breves considerações a respeito da história indígena no Brasil

Nessa etapa do texto tratamos de evidenciar algumas características das narrativas de cronistas da colonização que foram responsáveis por fundar o imaginário a respeito das populações indígenas do território que hoje entendemos como Brasil. Para isso, utilizamos a tese de livre docência de Jhon Monteiro (2001) e, por meio dela, as narrativas que foram produzidas durante o século XVI sobre os povos originários de autoria de Gabriel Soares Sousa e, posteriormente, sua retomada no século XIX pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

É importante notar que, durante o século XVI, Soares Sousa tinha objetivos específicos e foi isso que o motivou a escrever seus textos sobre o território e os povos atacados e conquistados pelos portugueses. Seus escritos foram direcionados ao confronto com os interesses religiosos com os indígenas. Sua intenção era conseguir autorização da coroa para escravizá-los e investir na busca por expansão territorial, exploração e descoberta de minérios na região próxima ao sertão. “Pode-se afirmar que este relato revela o sentido duplo da

expedição, que aliava interesses mineradores e escravizadores, o que iria permanecer como uma das principais características das expedições para o sertão por muitos anos" (MONTEIRO, 2001, p. 16).

Para isso, Soares Sousa organizou uma narrativa fluida sobre esses povos. Ela se desenvolve de acordo com uma série de sucessões e dominações desde a sua origem. Os indígenas estariam destinados a serem dominados pelos portugueses de forma que tudo se encaixaria de forma harmônica. Para tanto, receberam inúmeras (des)classificações e algumas passagens os caracterizam como "não humanos". Para classificar os povos originários, autores como Sousa utilizaram da lógica do dualismo tupi/tapuia; bom/mal; povoado/sertão; civilizado/bárbaro. As distinções serviram para homogeneizar as diversas populações indígenas.

> Nesse sentido, para se entender este "Brasil indígena", é preciso antes rever a tendência seguida por sucessivas gerações de historiadores e de antropólogos que buscaram isolar, essencializar e congelar populações indígenas em etnias fixas, como se o quadro de diferenças étnicas que se conhece hoje existisse antes do descobrimento – ou da invenção – dos índios. Tão demorado quanto intrincado, o processo inicial de invenção de um Brasil indígena envolveu a criação de um amplo repertório de nomes étnicos e de categorias sociais que buscava classificar e tornar compreensível o rico caleidoscópio de línguas e culturas antes desconhecidas pelos europeus (MONTEIRO, 2001, p. 24).

É importante notar que a violação sobre os povos originários também foi simbólica, de tal modo que os nomeavam de acordo com características extrínsecas a seus costumes. Ou seja, os portugueses os julgavam de acordo com os seus próprios padrões hierárquicos: europeus, cristãos, brancos e patriarcais[5].

O motivo pelo qual mencionamos os relatos de Soares Sousa é devido ao resgate de suas narrativas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no século XIX. Dessa forma, os intelectuais representantes dessa instituição produziram ciência a respeito dos povos indígenas tendo como respaldo importante os textos de viajantes em condições semelhantes a Sousa. Para

[5] Sobre isso é possível relembrar de Steven Feierman (1993), ele mostra como não só os conquistadores europeus do século XVI, mas também importantes intelectuais do século XX julgavam de forma incoerente outros povos que não se enquadravam de acordo com as especificidades dos padrões econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, estéticos, religiosos que eram conhecidas pelos povos dominadores.

Manoel Luís Salgado Guimarães (1988), pensar a nação foi um dos principais objetivos do império recém-independente. Essa missão passou, invariavelmente, pelos povos originários. No entanto, o direcionamento que o IHGB deu a essa escrita foi marcado pelos traços da tarefa civilizacional europeia e, com isso, notavelmente elitistas e influenciados pelo modelo de sociedade que possuíam na Europa, como evidenciado acima.

"Escrever a história brasileira enquanto palco de atuação de um Estado iluminado, esclarecido e civilizador, eis o empenho para o qual se concentram os esforços do Instituto Histórico" (GUIMARÃES, 1988, p. 10). A partir disso, é possível perceber por meio de quais perspectivas foram produzidas algumas das releituras dos relatos do século XVI. É sempre válido lembrar que essas não foram as únicas, mas sim as narrativas que foram mais difundidas pelo Instituto no meio público. Assim, o autor indica que houve uma discussão, no interior do IHGB, sobre a possibilidade de construir uma identidade brasileira que fosse representada por meio dos povos nativos. Mas resta saber, qual indígena?

Nessa mesma linha, Jhon Monteiro (2001) pontua que o século XIX foi responsável por reinventar os tupis, uma vez que "a obra de Soares Sousa permaneceu inédita por mais de duzentos anos" (MONTEIRO, 2001, p. 24). Podemos notar a conveniência pela utilização dos relatos de Soares Sousa pelo Instituto, mais especificamente por Francisco Adolfo de Varnhagen. Ele foi responsável por reunir textos do cronista espalhados pelo mundo e realizou um exercício de crítica histórica de acordo com os padrões metodológicos da época.

É necessário evidenciar que Varnhagen buscou legitimação por meio dos escritos de Soares Sousa realizando uma retomada interpretativa do que foi escrito no século XVI. O Tupi foi reinterpretado como complacente aos portugueses, assim como passivos e adeptos a sua dominação civilizatória, contribuindo de forma heroica para o seu desenvolvimento. Para o autor, eles cederam seu lugar em prol de um bem maior: a civilização. Os Tapuias, por outro lado, foram encarados pelo oposto, como obstáculo à evolução civilizatória, ou seja, fazendo frente de resistência ao avanço dos brancos e ainda vivos no século XIX (MONTEIRO, 2001, p. 29-30). O bom indígena, portanto, foi aquele incorporado e diluído no projeto civilizacional europeu.

Sua narrativa também sugere que o fracionamento dos grupos indígenas era um evidente sinal de sua decadência. Isso corrobora com o aspecto em que o autor constituiu sua narrativa a fim de encaixar os portugueses em uma sucessão lógica de dominação na qual os indígenas estariam condenados à dominação portuguesa. Essa lógica se distingue das mesmas apresentadas por Soares Sousa no século XVI que, de certa forma, teve "insistência em apontar o conteúdo simbólico das práticas tupis", diferenciando-os de outros grupos populacionais. Isso significa que "Varnhagen fornecia uma justificativa para a dominação portuguesa" (MONTEIRO, 2001, p. 31).

De acordo com Monteiro, Varnhagen foi um historiador que se afastou de seu ofício ao lidar de maneira negligente e inadequada com essas obras. Varnhagen se comprometeu com o rebaixamento do indígena e sua consequente exclusão. Ele "também contribuiu para o processo de classificação de grupos indígenas em entidades fixas e atemporais" (MONTEIRO, 2001, p. 32). Ainda que houvesse versões distintas e conflitantes com as que foram apresentadas por ele, é possível considerar que essa narrativa conseguiu muita força no século XIX, sobretudo por ser considerada científica e por percorrer as décadas seguintes influenciando gerações (MONTEIRO, 2001, p. 34).

Considerações finais

Diante do que foi exposto, acreditamos que podemos tecer algumas considerações aos temas que foram tratados. O primeiro deles diz respeito a como a história indígena foi desenvolvida pelos conquistadores portugueses a partir de seus próprios estereótipos e modos de vida característicos da Europa. Desde o século XVI houve um esforço por parte dos representantes desse ideário colonizador em nomear e dominar os povos originários, seja de forma física ou simbólica. Como mostramos, essa atitude se manteve ao longo do nosso recorte temporal e teve sua expressão máxima com o IHGB e a ciência da época. Ainda que outras narrativas e temporalidades sobre os povos originários não tenham sido abordadas nesse trabalho, a forma como os indígenas foram tratados naqueles séculos continua interferindo na consciência

popular a respeito deles, assim como na mídia hegemônica, na internet e materiais didáticos.

Seja no passado ou no presente, o senso comum a respeito dos indígenas possui vínculos estreitos com ideias semelhantes às narrativas trabalhadas por Jhon Monteiro. Dessa forma, reproduzem preconceitos que foram construídos intencionalmente pela burguesia nacional. Não à toa, temos a convicção de que na atualidade, muitos livros didáticos de História, assim como inúmeros meios de divulgação de conteúdos com temática histórica podem continuar reforçando algumas dessas visões ultrapassadas a respeito dos povos indígenas no Brasil.

É importante realizar algumas considerações sobre meios de divulgação de conteúdo histórico, principalmente pela internet. As redes sociais são um lugar privilegiado para o acesso e divulgação em massa de notícias de todos os gêneros. É sabido que não possuímos acesso direto ao que queremos, mas sim ao que nos é direcionado pelos algoritmos de mega empresas digitais. Alexandre Pinto e Leandro Módolo (2017) nos alertam que os algoritmos não são neutros e "acabam reproduzindo visões de mundo, preconceitos e reducionismos que já existem na consciência social de nosso tempo", para além de criar um ambiente harmônico entre a perspectiva pessoal de um perfil e o que é direcionado a ele[6]. Para os autores, é importante questionar o caráter cada vez mais dependente que temos em relação às redes sociais. Somos incentivados a produzir dados sobre nós mesmo quase que incessantemente e de forma voluntária. "Ao contrário de visarem "melhores conexões entre as pessoas", como alardeiam suas peças de propaganda, o que essas companhias têm como objetivo é a manutenção do agenciamento monopolista dos usuários no interior de sua plataforma (...)".

Essas características somadas ao uso indiscriminado da internet foram intensificadas durante a pandemia causada pela COVID-19. Desse modo, a divulgação de conteúdos modificados intencionalmente tem sido amplamente utilizada e reproduzida pela extrema direita no Brasil por meio de aplicativos e as mídias, o que podemos caracterizar como *fake news.* Nesse sentido, tem sido

[6] Para maiores informações a respeito dessa experiência, consultar: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/34031/25785. Acesso em 06/10/2021.

travada uma verdadeira guerra de narrativas na internet e na vida real. Podemos afirmar que a extrema direita conseguiu se apropriar muito bem desse espaço e difundir suas perspectivas defasadas.

É nesse sentido que Newton Duarte (2011) nos ajuda a pensar a respeito das tecnologias dentro da educação, se posicionando contra as “pedagogias do aprender a aprender”. De acordo com ele, não podemos ser ingênuos ao pensar que o alto grau de desenvolvimento tecnológico implicaria necessariamente em uma maior socialização e, por sua vez, acesso ao conhecimento e a aprendizagem. Pensar desse modo implica em um grande equívoco. Portanto, é necessário retomar as considerações de Julia Malanchen (2014) para explicitar que a pedagogia histórico-crítica não nega a ideia do progresso, mas sim a burguesia que se torna a sua mensageira e as formas como ela os apresenta.

> “É indispensável conservarmos as produções do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos e artísticos, pautando-nos na ciência de que dispomos para avançar qualitativamente para um novo saber, com o entendimento de que este salto não se efetivará sem a apropriação da ciência já existente. Entendemos, portanto, que, ao longo da história, os homens constroem o saber objetivo. É esse saber que deve ser a referência para o planejamento, a organização e a realização das atividades escolares” (MALANCHEN, 2014, p 182).

Dessa forma, acreditamos ser necessário que a escola, os currículos e os professores se apropriem dessas novas tecnologias e as utilizem em sala de aula, mas não de forma acrítica, separada de sua historicidade. Por isso retomamos a ideia de currículo como potencializador do processo de transmissão/assimilação do conhecimento clássico por parte dos estudantes. Acreditamos que as mídias sociais e a internet como um todo, podem ser instrumentalizadas para possibilitar o acesso dos estudantes ao conhecimento clássico em contraposição ao conhecimento vulgarizado nas redes.

Para finalizar, evidenciamos um exemplo de que é possível realizar esse tipo de exercício pedagógico. Seja em meio ao cotidiano ou até mesmo entre a escrita historiográfica, existe uma grande disputa pelos significados do golpe de 1964 e a ditadura empresarial-militar no Brasil. Diante disso, temos conhecimento de práticas escolares desenvolvidas por alguns estudantes do curso de História, da Universidade Federal de Alfenas, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que nos indicam formas

para lidar com situações semelhantes e abrem brecha para o desenvolvimento de outros tipos de processos de ensino e aprendizagem.

A partir dessas atividades pedagógicas trabalhadas por Lowande, Fonseca e Fernandes (2019), foi possível perceber que é necessário instrumentalizar as mídias e as redes sociais para desenvolver uma prática de ensino que entre em diálogo com o conhecimento historicamente acumulado sem, contudo, excluir os avanços tecnológicos produzidos pela sociedade do capital. Desse modo, é possível visualizar uma prática educativa que conseguiu confrontar a guerra de memórias em torno da ditadura empresarial militar de 1964 e criar outra mais justa para esse acontecimento.

Os conteúdos encontrados pelos estudantes nas redes sociais foram utilizados em contraposição aos materiais negacionistas que eles mesmos consumiam acriticamente. Essa prática trouxe efeitos positivos para o processo de aprendizagem dos estudantes que souberam se apropriar do conhecimento científico discutido e incorporá-los às atividades propostas pelos grupos em sala de aula. Esse projeto nos mostra que é possível reativar outras memórias a respeito de acontecimentos passados que não as vulgarizações hegemônicas divulgadas pelas redes. As fontes disponíveis para o desenvolvimento e a potencialização de atividades deste tipo são das mais variadas, desde documentos arquivísticos a depoimentos orais. Com essa experiência real, temos alternativas práticas para as atividades pedagógicas no ensino de história indígena e a possibilidade de desenvolvimento de histórias e memórias mais justas sobre esses povos.

Cabe salientar que, sabemos que a educação é um componente importante para a transformação da realidade, mas não pode ser o único. No entanto, o trabalho do professor comprometido com a luta de classes deve funcionar no sentido de buscar a tomada de consciência dos estudantes sobre sua própria condição histórica, em diálogo e formação para e com as bases. O currículo deve ser desenvolvido para pensar a humanidade enquanto coletividade, os estudantes enquanto sujeitos históricos e na desnaturalização das relações sociais que compõem nosso sistema. Os currículos são

> a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, do conhecimento, da educação, do ensino e da

> aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (MALANCHEN, 2014b, p. 5).

Por fim, é necessário mencionar que não tivemos a intenção de esgotar o conhecimento na temática proposta, pelo contrário. Nosso esforço foi o de refletir sobre algumas questões que julgamos necessárias para a nossa dissertação e abrir a discussão. Esperamos também ter evidenciado a dificuldade inerente à prática educativa ao ter que ser desenvolvida em um ambiente institucional precarizado por reformas neoliberais, repleto de vulgarização histórica, assim como disputado pelas guerras de memórias. No caso da história dos povos indígenas, o confronto entre as vulgarizações e o conhecimento científico fica ainda mais acirrado pois, como mostramos, ele foi legitimado pela própria ciência do século XIX e colhemos seus frutos ainda hoje. É devido a essas problemáticas que defendemos a ideia de um currículo escolar forte e uma prática pedagógica pautada no materialismo histórico dialético que consiga desenvolver nos estudantes um pensamento histórico, tal como brevemente anunciamos neste texto. No entanto, isso só pode ser possível mediante incentivo e desenvolvimento das condições necessárias para que os professores e a escola possam trabalhar com o conhecimento científico em sala de aula de forma plena. O desenvolvimento das condições adequadas para essa prática deve passar, necessariamente, pela valorização real e da autonomia do trabalho docente, assim como da instituição escolar pública como um todo.

Referências

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a parender"**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FEIERMAN, Steven. **African histories and the dissolution of world history [Histórias africanas e a dissolução da história mundial]**. *In*_____. BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O'BARR, J. (editors). Africa and the disciplines: the contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities. Tradução Elisangela Mendes Queiroz Chicago: University of Chicago Press, 1993, p. 167-212.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº 1, CPDOC, 1988, p. 5-27.

LOWANDE, Walter; FONSECA, Vinicius, FERNANDES, Pedro. A ditadura de 1964-1985 na Iniciação à Docência: O ensino entre o dever de memória e as disputas midiáticas. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, jan./jun. 2019, p. 353-372.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 2014.

_____. Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. **X ANPED Sul**, Florianópolis, outubro de 2014b, p. 1-14.

MONTEIRO, John. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e indigenismo**. Tese de livre-docência. Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em:http://www.etnolinguistica.org/tese:monteiro-2001

REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima R., CHABALGOITY, Diego (orgs). **(Neo)fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas: Autores Associados, 2021c.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

FAZER-SE PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA: NARRATIVAS DOCENTES EM FORMAÇÃO INICIAL

Tamires de Moura Nogueira Rosa[1]
Marcus Leonardo Bomfim Martins[2]

Introdução

Este trabalho integra um memorial desenvolvido como atividade da disciplina *Metodologia do Ensino de História*, que compõe o currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse exercício consistiu em uma construção autoral, na qual os(as) professores(as) em formação inicial, discentes do curso, deveriam demonstrar as aprendizagens alcançadas na trajetória da disciplina. A atividade foi realizada entre os meses de novembro de 2021 e fevereiro de 2022, seguindo o cronograma da disciplina, que se encontrava no contexto de Ensino Remoto Emergencial, devido à pandemia de covid-19.

A proposta do Memorial consiste em uma atividade individual. Entretanto, na busca por uma aproximação entre os discentes do curso, surgiu a ideia de tornar este espaço um lugar de encontros para além das fronteiras do *Classroom* (plataforma digital utilizada para as aulas síncronas e assíncronas). Isto é, tal como os corredores da universidade abrigavam as conversas informais entre os estudantes, este trabalho também busca acolher as narrativas do fazer-se professora de História em comunidade. Assim, essa é uma escrita que parte da escuta, pessoal e coletiva, da experiência de mulheres que se encontram no percurso da formação inicial como professoras de História e que, simultaneamente, compartilham as experiências da disciplina *Metodologia do Ensino de História* na UFJF.

[1] Graduanda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). E-mail: tamnrosa@gmail.com
[2] Doutor em Educação (UFRJ). Professor da área de Ensino de História da Universidade Federal de Juiz de Fora e dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFJF) e em Ensino de História (ProfHistória/UFRJ). E-mail: marcus.bomfim@gmail.com

Dessa forma, este trabalho objetiva apresentar parte dos resultados obtidos, por meio de entrevistas individuais, sobre a trajetória de professoras de História em formação inicial. Assim, o estudo é focado no quadro de construção da identidade docente pelas professoras, de modo que o trabalho concentra-se nos meses em que a disciplina foi desenvolvida, contudo, esse recorte não inviabiliza outros diálogos temporais.

Percurso teórico-metodológico

A pesquisa biográfica, proposta por Christine Delory-Momberger, percorre o desafio de refletir sobre a constituição individual, com ênfase na interface entre as vivências do sujeito e a dimensão coletiva que o transpassa. Desse modo, dialogando com a antropologia social, o "objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535). Com isso, antes de darmos prosseguimento na compreensão da pesquisa biográfica como um projeto epistemológico, voltamo-nos a examinar duas ideias apresentadas pela autora: o devir e a experiência.

Amorim e Monteiro (2019), ao refletirem sobre os caminhos iniciais na docência em História, mobilizam a noção de "narrativas de si", de Delory-Momberger (2008). Além disso, as autoras introduzem a concepção de devir, compreendendo-o como um conceito que "[...] remete à ideia de um "vir-a-ser" nietzschiano: de um "ser" que não "é" em definitivo, ou seja, que nunca está completo, mas que está sempre "sendo", em constante processo de constituição, transformação, diferenciação e reconstituição." (AMORIM; MONTEIRO, 2019, p. 26). Nessa perspectiva, percebe-se a processualidade existente na formação desse sujeito, que constantemente está "sendo", mas que, ao mesmo tempo, tem a potencialidade de se transformar continuamente.

Bondía (2002, p. 21), por sua vez, aborda a experiência como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Dessa forma, evidencia-se a dimensão pessoal que torna a experiência um fenômeno que, em meio à travessia e ao risco, pode

propiciar uma abertura para a formulação de novos sentidos. Com isso, o saber da experiência – marcado por suas características particulares, subjetivas, contingenciais e relativas – é capaz de fundar uma nova ordem epistemológica e ética, resultando na diferença e na pluralidade, ainda que o caminho final não seja previsível de antemão (BONDÍA, 2002).

Tendo elucidado essas questões, podemos, então, retornar às proposições de Delory-Momberger (2012) sobre a pesquisa biográfica. A autora destaca dois aspectos fundamentais para a sua abordagem: a temporalidade biográfica e a razão narrativa. Esses elementos estão correlacionados, de modo que o tempo biográfico situa a percepção do sujeito em relação aos espaços da vida social. A razão narrativa, ao ser articulada pelo tempo, constrói e elabora a experiência individual, possibilitando a reflexão sobre o agir. Dessa forma, a pesquisadora aponta o discurso narrativo como a forma que mantém relação com a dimensão temporal da existência e da experiência humana. Assim, “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos narrativas de nossa vida porque temos uma história, temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37 apud AMORIM; MONTEIRO, 2019, p. 30).

No que diz respeito às práticas metodológicas, Delory-Momberger (2012) trabalha com o material biográfico, através dos atos de biografização. Posto a importância do caráter narrativo, a autora volta-se para centralidade da entrevista biográfica nesse processo, que tem a finalidade de apreender e compreender “a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526). Desse modo, também propõe-se uma lógica outra para a entrevista, com maior abertura para que o narratário (que deixa de ser entrevistador) siga os caminhos percorridos pelo narrador (isto é, o entrevistado), invertendo a ordem canônica dos pares: entrevistador/entrevistado e pergunta/resposta.

Isto posto, as contribuições de Christine Delory-Momberger são fundamentais para este trabalho, ao passo que a autora é capaz de integrar as

dimensões da (auto)biografia às temporalidades dos sujeitos que narram. A articulação promovida pela pesquisadora colabora para a reflexão sobre a formação inicial de professor(a)s de História devido à centralidade da dimensão temporal para o conhecimento histórico e, também, para o Ensino de História, guardadas as devidas especificidades do saber histórico escolar. No entanto, não trabalhamos apenas com o estudo da História, mas sim, com as narrativas elaboradas pelas professoras em formação inicial. Faz-se necessário, pois, marcar que o tempo da biografização não deve ser compreendido como o próprio tempo histórico. A objetivação da História pode incorporar narrativas memorialísticas em sua elaboração, contudo, memória e história são faces distintas da compreensão do passado.

É necessário, também, promover uma interlocução entre os entendimentos já pontuados e a especificidade da identidade docente. Nóvoa (1992) sublinha algo que pode parecer óbvio, mas nem sempre o é: o(a) professor(a) é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o(a) professor(a). Assim, a busca por intersecções entre as dimensões do ser humano e do ser professor pode possibilitar uma formação que encontre sentido no quadro de suas histórias de vida. A formação da identidade docente também é interpelada por uma constante (re)construção de si, o que leva o autor a trabalhar com a ideia de processo identitário, abarcando negociações, embates e conflitos. Ainda nessa perspectiva, é importante perceber que esse processo está inserido em contextos históricos, políticos, sociais e econômicos (FREITAS, 2012).

Além disso, refletir sobre o fazer-se professor(a) abrange dimensões específicas da docência em História. Dessa forma, Pagès (2004) nos questiona: no que consiste a formação de um(a) professor(a) de História? Para o autor, "[...] enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico[3]". (PAGÈS, 2004, p. 157). Com isso, a formação passa ser

[3] "[...] ensinar história no ensino médio consiste em preparar os jovens para que possam se situar em seu mundo, saibam interpretá-lo a partir de sua historicidade e queiram nele intervir com conhecimento de causa, queiram ser protagonistas do transcurso histórico". (PAGÈS, 2004, p. 157, tradução nossa).

compreendida não apenas como um espaço permeado pelos saberes voltados para área educacional, mas sim, em uma perspectiva que coloca em diálogo os múltiplos saberes que envolvem a docência em História. Nesse sentido, é fundamental compreender o ensino de História em um lugar de fronteira, propiciando um espaço de trocas e reconhecimentos das especificidades do campo (MONTEIRO, PENNA, 2011).

Diante do exposto, fundamentamo-nos no entendimento de que o tornar-se professor(a) é um processo que dialoga com a própria condição enquanto pessoa humana, com os meios e com as temporalidades em que se habita. A narrativa presente nos atos de biografização produzidos para este trabalho é a forma pela qual buscamos registrar e refletir sobre parte do processo de formação inicial, isto é, do fazer-se professora de História. Assim, essa é uma atividade artesanal, cujo resultado porta dimensões subjetivas e pessoais, e que é arquitetada em interlocução com os conhecimentos da disciplina de Metodologia do Ensino de História e, de forma geral, do campo do Ensino de História.

As entrevistas

Dentre as atividades desenvolvidas no Memorial, houve a realização de entrevistas com outras estudantes inscritas na disciplina de Metodologia do Ensino de História. Como indicado anteriormente, este trabalho apresenta um recorte dessa discussão, centrando-se nas narrativas produzidas pelas discentes ao longo dessas entrevistas individuais, que foram encontros em meio virtual.

A dinâmica das entrevistas foi idealizada para que elas acontecessem em dois momentos com cada entrevistada. A primeira entrevista ocorreria no início e a segunda ao fim do semestre letivo. Por isso, a primeira conversa ocorreu em meados do mês de novembro (um mês após o início das aulas) e a segunda entrevista foi realizada ao fim do mês de janeiro e no início do mês de fevereiro de 2022. Após o aceite da participação, cada convidada recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse momento, optamos pelo anonimato na divulgação do resultado das entrevistas. Por consequência, as falas das

entrevistadas foram transcritas e identificadas através de pseudônimos escolhidos pelas próprias professoras em formação: A.B., Júlia e Galadriel.

Assim sendo, cabe traçar um quadro geral do perfil das entrevistadas. Todas se identificam como mulheres cis, têm entre 19 e 20 anos, vivem na Zona da Mata mineira, cursam Licenciatura em História na UFJF e participam da disciplina de Metodologia do Ensino de História no mesmo período. Duas entrevistadas participam de projetos de extensão ou pesquisa na universidade.

Primeira fase das entrevistas

Para a primeira entrevista, um roteiro guiou a temática da conversa. Apesar disso, as conversas não se limitaram ao roteiro e as perguntas não foram unidirecionais, isto é, as duas pessoas envolvidas em cada conversa tinham abertura para realizar e responder as perguntas que surgiram na conversa. Cada entrevista contou com quatro temas centrais: trajetória de vida, relações com o campo do Ensino de História, percepções iniciais para a disciplina e ser/fazer-se professora em formação inicial. A duração média de cada conversa foi de 1 hora e 15 minutos.

Por questões de viabilidade, selecionamos um tema tratado nas três entrevistas: a identidade como professoras de História em formação inicial, que se insere no tópico ser/fazer-se professora em formação inicial. A temática foi escolhida pois possibilita o diálogo com múltiplas dimensões temporais, considera a trajetória e a experiência individual de cada professora em formação inicial, bem como apresenta narrativas com dimensão (auto)biográfica.

A entrevistada A.B., ao ser questionada sobre suas identidades no curso de Licenciatura em História, respondeu:

> Eu acho que, às vezes, eu me sinto mais como uma discente do que como uma professora em formação. Mas, eu também acho que em determinados momentos eu me sinto como uma professora em formação. Só que assim, quando estou fazendo uma disciplina, vou dar um exemplo, uma disciplina que não é da [Faculdade de] Educação, por exemplo lá numa aula de [História] Moderna ou [História da] América, [...] eu me sinto uma aluna [...]. Aí quando eu vou para Metodologia [do Ensino de História], que é da [Faculdade de] Educação, você já pensa assim, “pera, eu não sou uma aluna, eu estou me formando para dar aula”. Então é meio conflitante para mim [...]. Parece que eu gosto mais das disciplinas que são do Departamento [de

> História] [...] porque quando estou lá eu sinto “nossa, estou aprendendo: esse autor, essa autora [...]”. Aí quando vou para a [Faculdade de] Educação eu que sou a professora em formação. [...] Tem essas ondulações.

A narrativa apresentada é importante porque apresenta as experiências da entrevistada de forma a levantar discussões sobre o processo de formação da identidade docente, que convive com outras identidades desse sujeito e se inscreve em um espaço/tempo específico. Além disso, esse processo identitário é marcado, como a própria entrevistada diz, por “ondulações”. Ou seja, é caracterizado por uma dinâmica que envolve negociações e conflitos, aproximações e distanciamentos.

Outro ponto que possibilita reflexão na análise da entrevistada A.B. é a sua identificação como professora de História em formação inicial em determinados espaços. Com isso, percebe-se que a identidade docente está em permanente (re)construção – ela não é, portanto, estática, definida de antemão, ao menos para o caso de A.B.. Dessa forma, evidencia-se o que Amorim e Monteiro (2019) compreendem como o devir desse processo identitário.

Júlia também expõe suas ponderações de como (não) se percebe como professora em formação inicial. Ao ser questionada, a entrevistada afirma:

> Cara, essa é a pergunta mais difícil que você já me fez. Eu literalmente não penso. Eu só vou, tipo, tem que fazer tal matéria. [...] Eu estou muito assim seguindo o fluxo. Eu penso muito assim, por eu não ser adepta muito a licenciatura, eu tento não pensar nas coisas negativas [...]. Só que se eu pensar em coisas negativas vai ser muito mais difícil, então eu deixo rolar [...]. Então, para mim, essa pergunta [...] eu meio que não sei responder, porque ainda não tenho uma resposta para ela, porque eu penso muito lá na frente mais como pesquisadora [...]. Eu vou ter que passar pela licenciatura, mas não sei, não me vem muito essa coisa. Eu me imagino como professora da forma que eu te falei, mas eu não fico tão presa nisso, porque eu não quero ficar presa nisso.

A narrativa da entrevistada traz apontamentos que demonstram que, apesar da escolha pela Licenciatura em História, seus objetivos se voltam mais para a pesquisa histórica do que para a formação como professora de História. Marca-se que estes processos não são excludentes em si, mas, levam a entrevistada a ter o entendimento da licenciatura como parte de um transcurso mais amplo que se volta para a sua formação como pesquisadora. Essa fala reatualiza uma perspectiva comum ao campo da formação docente, ao entender a educação

como um espaço voltado para a dimensão prática da profissão – socialmente menos relevante do que a pesquisa – e, com isso, sugestiona-se que não se realiza pesquisa na Educação. Desse modo, é visível a presença de outras identidades, para além da docência, na formação proporcionada pelo curso de História.

A explanação da entrevistada também é marcada pelo diálogo e pela diferença entre as temporalidades ao tratar de suas identidades. Enquanto no presente existe um vácuo de resposta, ao afirmar que não saberia responder à questão levantada, para seu horizonte futuro, há perspectivas do exercício de atividade docente e de pesquisa, com foco nessa última. Desse modo, a entrevistada não traça reflexões sobre si mesma como professora em formação no momento da entrevista, mas esboça imagens futuras de sua atuação como docente.

Galadriel reflete sobre sua identidade como professora em formação ao dizer que

> No hoje, quando eu vejo o Marcus falando que a gente já é professor em formação, eu assusto um pouco, na verdade, porque na minha cabeça eu era só discente [...]. Então eu não me enxergava muito desse jeito, embora eu já tivesse experiência com aula. Não é no sentido de não me colocar nesse papel, é mais de uma responsabilidade que eu carrego comigo. Parece que quando eu falo que sou professora, com todas essas palavras, eu estou colocando um peso enorme, sabe? [...]. Às vezes eu tenho uma dificuldade de me ver sendo professora, mas eu imagino que com o tempo eu me acostume com isso, até porque eu já fui chamada de professora. Mas eu acho que como eu não quero, assim, [...] parece que quando a gente fala que "eu sou professora", parece que se está colocando num lugar de pedestal [...]. Mas eu ainda não cheguei no final, mas não imagino que a faculdade seja o final de tudo. Não é. Você vai continuar estudando. Então eu acho que sou uma constante professora em formação [...]. Eu sou uma professora em formação [...]. Só que me parece que a gente não se vê lá, não porque a gente não quer, mas por uma dificuldade realmente de se imaginar nesse lugar de acadêmico, de pessoa extremamente inteligente, de uma pessoa que tem um empenho tão grande que consegue fazer uma disciplina fluir [...].

A narrativa da entrevistada demonstra a sua autopercepção como professora em formação de modo mais amplo. No entanto, isso não exclui a processualidade de tal entendimento, nem a imobilização dessa identidade. Com isso, três elementos são destacados no relato da entrevistada: a dimensão de

responsabilidade, o devir da formação e as imagens do que se é ser uma boa professora de História. Gert Biesta aponta a responsabilidade como um conceito fundamental para a compreensão do que o autor entende como uma linguagem da educação. Segundo o pesquisador,

> Se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único (BIESTA, 2017, p. 50 *apud* MARTINS, 2020, p. 6).

É possível pontuar ao menos uma dimensão da responsabilidade da atuação como docente – a responsabilidade pela subjetividade de cada estudante. Percebe-se, pois, a relevância da reflexão trabalhada pela entrevistada ao pensar sobre sua identidade como professora em formação inicial. Ademais, a fala de Galadriel possibilita que se sublinhe a dimensão inicial da formação como professor(a), já que a graduação é um ponto de partida para um processo mais amplo que se fará presente ao longo de toda a profissão docente. Esse ponto é chave para a compreensão das falas apresentadas, destacando a processualidade e a não-linearidade na formação da identidade docente, que engloba uma diversidade de reflexões e construções pessoais e, em certa medida, coletivas, que acontecem ao decorrer do tempo e expandem os sentidos do fazer-se professor(a) de História.

Diante disso, espera-se que este momento tenha proporcionado um momento de reflexão que tenha contribuído para o processo de formação das entrevistadas. Acreditando na potencialidade das narrativas de si e da autobiografia para o processo de inscrição de si no tempo e no espaço, também apresentamos um trecho de uma das entrevistas em que se rompeu a lógica entrevistadora-entrevistada, de modo que a convidada buscou compreender melhor a trajetória da entrevistadora.

A.B. perguntou sobre a escolha pela graduação em História da entrevistadora Tamires. Em uma breve contextualização, ao concluir o Ensino Médio em 2019, eu, Tamires, optei por cursar Engenharia de Produção na Escola de Engenharia de Lorena (EEL-USP), pois, assim, poderia continuar vivendo em minha cidade natal. Contudo, o curso não me representava, fazendo com que o processo fosse maçante e reduzindo minhas perspectivas de ser uma profissional realizada.

Diante disso, optei por cancelar minha matrícula ao fim do primeiro semestre do curso para buscar uma vaga pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) em julho de 2020. Consegui a aprovação e passei a cursar História na UFJF. Sabendo deste contexto, a entrevistada me perguntou: “Entendo, mas e hoje, fazendo História?”. De imediato, respondi:

> É muito legal, assim. [...] Eu acho que eu estava ainda muito no começo. Sabe quando você se apaixona por alguém e é tudo maravilhoso [...]. Agora, eu já me vejo numa relação mais madura com o curso, porque eu já sei mais ou menos como é, eu já sei as minhas dificuldades [...] é a transformação do estar apaixonada para amar alguém [...]. Quando você ama o curso você sabe os pontos bons e aqueles que [...] eu não quero. Eu ainda me sinto muito no começo do curso, talvez por estar no ensino remoto e [...] eu não sinto o tempo passar, porque estou sentada no mesmo lugar há um ano fazendo a mesma coisa, mesmo que sejam coisas diferentes [...]. Eu sinto que eu cresci [...], que a forma como a minha cabeça pensa mudou [...], às vezes eu penso e “a historicidade disso e o tempo histórico?” [...] Mas acho que estou na transição do estar apaixonada para o amar. E eu quero amar para o resto da minha vida.

A movimentação de afetos é central para a compreensão dessa passagem. Tendo em vista a minha experiência anterior, iniciei a graduação com um pouco mais de certeza da escolha feita. Mesmo assim, havia uma consciência de que aquelas eram percepções iniciais, e que possivelmente elas iriam se alterar. Com a conclusão do segundo período, já percebi uma diferença em minha relação com a universidade, com a disciplina histórica e com o ensino de História. Hoje, me vejo em um horizonte futuro ainda incerto, mas que me faz imaginar cenas que estarei em sala de aula, vivenciando e aprendendo simultaneamente com outros sujeitos e com as narrativas contadas através da História e através do próprio mundo. Mesmo com riscos e imprevisibilidades, é nesse mosaico de temporalidades, que a minha identidade como professora em formação inicial vem se construindo, pouco a pouco, dia após dia, aula após aula.

Segunda fase das entrevistas

Seguindo o propósito do trabalho, as três entrevistadas foram convidadas para um segundo momento de conversas individuais, que ocorreram entre os dias 1 e 10 de fevereiro de 2022. Do mesmo modo que na primeira fase das entrevistas, houve um roteiro para guiar o diálogo, porém, as conversas não se

limitaram a ele. Cada entrevista teve três temas centrais: Identidade no Memorial, Percepções finais da disciplina e ser/fazer-se professora em formação inicial. A duração média de cada conversa foi de 1 hora. Mais uma vez, fez-se necessário um recorte dos temas abordados nas entrevistas. Com isso, as reflexões concentram-se na alteração / permanência da identidade docente.

Infelizmente, ocorreu um problema técnico com as entrevistas de A.B. e de Galadriel. A gravação foi realizada por um programa secundário, visto que não foi mais possível gravar as reuniões pelo Google Meet. Porém, nesse processo, apenas as partes iniciais das entrevistas foram salvas. Mesmo com esse percalço, a atividade promoveu diálogos importantes e a existência do espaço em si, apesar de não ter sido registrada, possibilitou um momento de reflexão e aprendizados para as participantes, por isso, considero válida tal dinâmica.

A discussão sobre identidade docente foi um elemento marcante na primeira rodada de entrevistas. À vista disso, o tópico foi retomado no segundo período de conversas. Buscou-se, nesse momento, identificar se houve alguma alteração na percepção apresentada. Ao ser questionada sobre a sua relação com a licenciatura e com a ideia de ser uma professora em formação inicial, Júlia, que anteriormente disse que não refletia sobre isso, afirmou que

> Está começando a melhorar, porque, como eu falei, eu não enxergo mais a licenciatura tanto como um bicho de sete cabeças. [...] Então assim, eu tornei, eu consegui tornar o processo de passar pela licenciatura mais fácil não enxergando ela como um bicho de sete cabeças. Aí, hoje, eu me vejo, não cem por cento, mas eu já me enxergo, assim, eu sendo a professora lá.
> Eu percebi que, tipo, encaixar a licenciatura com alguma coisa que eu gosto, seja de leitura, seja de cinema, [...] numa aula de História Antiga, tipo Grécia e Roma, pra mim, fica mais fácil e muito mais legal passar pela licenciatura. Então, antes, quando eu entrei, eu enxergava a licenciatura sim como um bicho de sete cabeças, mas vincular as coisas, assim, com algo que eu gosto [...] eu me imagino dando aula.

Júlia, nessa narrativa, explicitou elementos que se distinguem em relação à primeira conversa. Houve uma alteração na percepção da entrevistada, que iniciou um processo em que passou a se relacionar com a licenciatura de modo mais próximo, imaginando-se como professora. É plausível relacionar tal desenvolvimento às vivências e experiências proporcionadas pela disciplina *Metodologia do Ensino de História*, que, segundo a entrevistada, proporcionou

uma maior interação com a dimensão prática da docência. Assim, foi possível entrosar seus interesses pessoais à licenciatura. Nesse sentido, a concepção de que o professor é uma pessoa e que parte importante dessa pessoa é o professor, bem como a ideia de processo identitário de Nóvoa (1992) podem ser percebidas na narrativa de Júlia.

Ao refletir sobre sua trajetória ao longo da disciplina, A.B. indicou que a sua identificação como professora em formação inicial se tornou mais inteligível a partir das experiências da disciplina, contudo, a entrevistada sublinha que esse é um processo em desenvolvimento. Com isso, a entrevistada A.B., ao falar sobre sua percepção sobre a disciplina, disse que:

> Eu acabei gostando da disciplina. Essa disciplina superou as minhas expectativas, de um modo bem positivo. Eu achava que seria uma coisa e acabou sendo outra, graças a Deus né. Assim, gostei pra caramba, aprendi, de fato, tudo que o professor deu. Li os textos, me envolvi com a disciplina na medida do possível. Também não é aquela coisa, nossa, sou apaixonada. Mas, confesso que aprendi bastante e gostei da disciplina, da forma como as coisas foram estruturadas e organizadas. A forma com que o Marcus trabalha, eu acho muito importante. Eu gostei da forma, achei que deu para aprender bastante e também deu para me imaginar em uma sala de aula bem efetivamente. Essa visão assim, só estou tendo agora [...].

A resposta positiva de A.B. demonstra que a disciplina percorreu caminhos distintos ao que era esperado, o que resultou em uma avaliação favorável. Além disso, Nilton Pereira (2020, p. 61) apresenta a concepção de que a imaginação "não é simplesmente uma realidade psicológica, mas uma abertura ontológica, que nos permite pensar o modo de relação que temos com o tempo". O autor trata da imaginação na aprendizagem histórica, contudo, é possível traçar paralelos com a imaginação que a entrevistada A.B. mencionou. Ao imaginar-se como professora, temporalidades são mobilizadas em torno de experiências do presente e do passado em prol de um futuro aberto em possibilidades, sendo capaz de abrigar, por exemplo, a construção da identidade docente.

Como mencionado anteriormente, não foi possível transcrever todos os trechos das entrevistas de Galadriel e de A.B. devido à falha técnica ocorrida. Nessa situação, fazemos breves apontamentos a fim de trazer algumas ponderações a partir de minha perspectiva nas entrevistas. Galadriel, em sua fala, retomou o que havia comentado em sua primeira entrevista, também

ressaltando a dimensão da processualidade e da contínua formação docente, que se inicia na graduação, mas que transcende a ela. Além disso, Galadriel evidenciou a responsabilidade presente na formação e na própria atuação docente, englobando questões das mais diversas ordens epistemológicas e éticas.

Considerações finais

Em linhas gerais, a primeira sequência de entrevistas possibilitou uma aproximação pessoal entre as participantes, de modo a trabalhar suas experiências e expectativas para a disciplina *Metodologia do Ensino de História* e para a formação enquanto professoras de História. No que diz respeito à identidade docente, há uma heterogeneidade entre as percepções das entrevistadas, o que nos leva a perceber que cada sujeito tem uma experiência e que há múltiplas possibilidades de fazer-se docente – uma identidade que não é instantânea e que abriga muitos meandros.

Na segunda série de entrevistas, nota-se que ocorreu uma movimentação nos processos de reconhecimento de tais identidades. As vivências mostraram-se diversas, mas tiveram como ponto de encontro a satisfatória experiência na disciplina. Ainda que parcela das “angústias” apresentadas tenham relação com dimensões mais estruturais do campo do Ensino, foi possível perceber a especificidade de tornar-se professora de História – como no caso de Julia, que buscou interseccionar seu gosto pela literatura às futuras aulas de História que almeja lecionar.

Ademais, sublinhamos que os temas abordados são complexos e portam nuances que certamente ultrapassam as dimensões deste trabalho. Dessa forma, acreditamos que esse texto foi um espaço importante para exercitar questões que já se faziam presentes nesse processo formativo, além de proporcionar a descoberta de novos pontos de vista sobre a docência, partilhando-os através das entrevistas.

Post scriptum

Esta iniciativa, como mencionado anteriormente, foi realizada entre o fim de 2021 e o início de 2022. Todavia, sua publicação acontece apenas um ano após sua realização. Nesse intervalo de tempo, as aulas presenciais retornaram, bem como as atividades híbridas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq), espaço que, além de criar um ambiente de sociabilidade acadêmica, permitiu-nos refletir sobre a formação docente. Assim, reler esses escritos nos levou a entrar em contato com discussões pertinentes ainda hoje, reiterando o devir da profissão docente.

Certamente, eu, Tamires, desejava ter conversas com outras pessoas que participaram da disciplina. Ao longo da elaboração desse trabalho, por diversas vezes, imaginei como seria estar com essas colegas na Faculdade de Educação da UFJF. Algum tempo mais tarde, em abril de 2022, pude conhecê-las nesse espaço. Em muitos momentos, vi-me naqueles corredores tendo as conversas que antes apenas imaginava. Além disso, tive minhas primeiras experiências em sala de aula, observando a atuação de professoras de História. Também participei de eventos acadêmicos presenciais, em que pude ter uma rica partilha de saberes. Todas essas experiências vem retratando esse processo de formação inicial – um decurso que apenas se inicia, mas que já marcado é por tantos conhecimentos, sujeitos e afetos.

Referências

AMORIM, Mariana Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. “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: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/amorim-monteiro.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZK cYVspCNspZVDxC/. Acesso em 29 dez. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=html. Acesso em: 29 dez. 2022.

FREITAS, Denize Terezinha Leal. A identidade docente em construção: algumas considerações a respeito da construção do ser docente de História. **Revista Aedos**, v. 4, n. 11, 2012. p. 209-220. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/31211. Acesso em: 30 dez. 2022.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.36, 2020. p. 1-18. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/rdyHQntMDNjtDDBfb3WfKGj/?format=pdf. Acesso em 30 dez. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080. Acesso em 31 dez. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1992. ISBN 972-20-1008-5. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 30 dez. 2022.

PAGÉS, Joan. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. In: HERNÁNDEZ, José Antonio Gómez; MARÍN, Maria Encarna Nicolás. **Miradas a la historia**: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis. Universidad de Murcia, 2014. p. 155-178.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica?. **CLIO** (RECIFE), v. 38, p. 48, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/articl e/view/243163. Acesso em 30 dez. 2022.

A APROPRIAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Melina Lima Pinotti[1]

Introdução:

Nas últimas décadas, propostas para o ensino de História anunciaram mudanças que nem sempre foram sentidas no cotidiano das salas de aula da educação básica. E, no redirecionamento do ensino em História, estão somados os desafios quanto a implementação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo âmbito escolar.

Como parte dos procedimentos de regulamentação da referida Lei, em 2004, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, junto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) apresentou um parâmetro curricular intitulado, *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.* Nele, foram relevados os objetivos, a contribuição e cobrança do poder público em suas diferentes instâncias para a aplicação da lei.

No texto das diretrizes para educação das relações étnico-raciais, o Ministério da Educação (MEC) *ocupou lugar de destaque* na produção e difusão da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, aprovados na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os documentos tornaram-se referências nacionais, servindo de base para a elaboração de outros documentos estaduais e municipais. Para Fonseca (2003), é na relação entre “educação, cultura, memória e ensino de História” que se compreende a configuração dos agentes reguladores do ensino como a LDB e os PCNs.

[1] Membro do GEPEH
http://lattes.cnpq.br/7814307380087084

Nesse sentido, é interesse desse artigo analisar o currículo escolar como suporte que regulamenta as práticas dos sujeitos, e a partir de fontes orais, problematizar as aproximações e os distanciamentos entre documentos e práticas.[2] Para tanto, o conceito de interface é empregado, para compreender o meio que permite a interação entre dois sistemas, ou seja, um campo de conexão entre os documentos que regulamentam o ensino de História e da cultura africana e afro-brasileira e a prática dos sujeitos que lidam com esses documentos.

Cabe ressaltar que devido à extensão dos documentos e a variedade de informações, foram analisadas somente as partes referentes ao ensino de História, ligadas às questões étnicas. E, tomou-se o cuidado de ler os documentos no período que se elaborou o roteiro de questões para as entrevistas com o objetivo de fazer perguntas referentes ao ensino e a lei, bem como para criar possibilidades de entrelaçar as narrativas das professoras com os conteúdos dos documentos. Pois, o objetivo principal de utilizar essas fontes é compreender os suportes que regulamentaram as práticas dos sujeitos. Na construção da narrativa serão consideradas as instâncias de regulamentação e das práticas docentes, a partir das fontes orais, considerando as relações e dissensões entre o previsto nas regulamentações e as condições dos sujeitos nas instituições escolares, pois à medida que se aprende as aproximações e/ou os distanciamentos, abrem-se possibilidades para identificar implicações nas práticas de ensino.

A elaboração do currículo escolar:

O Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e Ensino Médio foi publicado pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) no ano de 2012, no governo de André Puccineli (PMDB/MS).

[2] Este artigo é parte da minha dissertação em História, que buscou analisar a implementação da Lei 10.639/03 no município de Nova Andradina/MS, a partir de fontes que possibilitaram problematizar as condições cotidianas de professoras e alunos. Disponível em: < https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Melina-Lima-Pinotti-Enviar-para-a gr%C3%A1fica.pdf> Acesso: 04 de fevereiro de 2023.

Sua elaboração contou com uma equipe de colaboradores de diferentes instituições, a maioria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Houve também uma participação de professores da educação básica de Mato Grosso do Sul, sendo o referencial elaborado pela SED e profissionais da educação. As disciplinas compõem as áreas de Ciências da Natureza, de Ciências Humanas, de Matemática e de Linguagens.

Kátia Abud evidencia que a elaboração dos currículos prioriza um ideal de escola sem considerar a realidade daqueles que vivenciam a educação no cotidiano escolar. Nesse sentido, os currículos "são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os 'interesses dos alunos" (ABUD, 2009, p. 29). A autora considera que os currículos são instrumentos de poder do Estado, pois a orientação para a prática docente e a formação dos alunos é dada a partir dos interesses daqueles que os institucionalizam. "Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados [...] que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade" (ABUD, 2009, p. 29). Por meio dos currículos, o Estado controla o que está sendo ensinado nas escolas, por conseguinte, o que objetiva formar de cidadãos.

A análise dos currículos possibilita estabelecer um diálogo com as narrativas das professoras entrevistadas[3]. A partir da intepretação é possível lançar questões sobre a prática docente: é compatível a organização dos conteúdos presentes nos currículos com a realidade escolar? É possível trabalhar temáticas africanas e afro-brasileiras em todos os anos do ensino fundamental e médio tomando como referência os currículos? Quais os posicionamentos das professoras sobre a distribuição dos conteúdos e o uso dos currículos como instrumento de suas práticas? Os currículos são usados como

[3] As narrativas usadas para dialogar com a crítica aos currículos são da professora Tatiane que atuou numa Escola Estadual e da professora Daniele que atuou numa Escola Municipal. Cabe explicar que, no período da entrevista (2015), o município de Nova Andradina não possuía um currículo próprio quanto ao ensino e, portanto, as escolas municipais utilizavam o Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul. Para resguardar a identidade das professoras são usados nomes fictícios.

uma referência ou como um documento que deve ser cumprido em sua totalidade?

Segundo o referencial da SED/MS são objetivos específicos do professor, orientar a prática pedagógica e promover a inclusão e a democratização do uso de novas tecnologias. A ideia de usar o referencial é permitir que os professores percebam os conteúdos de forma panorâmica com possibilidades de adequação da realidade de cada localidade e grupo de alunos.

> Cabe à escola complementá-lo de acordo com suas especificidades, com autonomia metodológica, para ampliar conhecimentos, conteúdos, habilidades, competências e, ainda, o desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local (SED, 2012, p. 08).

Ressalto que o modo de usar o referencial curricular da SED/MS não é apenas uma escolha do professor, pois este trabalha em acordo com a coordenação da escola. No processo de elaboração das aulas, em escolas de Nova Andradina, professores do estado e do município realizam planejamentos mensais num sistema digital. Os conteúdos e habilidades estão dispostos em ícones e separados por semestres. O professor pode optar em dar ênfase num conteúdo em detrimento do outro, porém, cabe à coordenação aprovar ou não o planejamento. A possibilidade de questionamento ou a não aprovação por parte da coordenação intervém na autonomia do professor adequar o referencial à realidade de sua prática.

Para garantir a autonomia é importante que professores tenham fundamentações teóricas que orientam suas escolhas. Como sugere Silva:

> Na definição do elenco dos conteúdos a serem desenvolvidos no currículo de História, é fundamental que o professor tenha clareza de seus objetivos educacionais. Os conteúdos escolares não são um fim em si mesmo, ou seja, não são listas de temas que devem ser cumpridos sem um propósito educacional. Na verdade, os conteúdos são recursos que devem estar a serviço da formação dos professores (SILVA, 2012, p. 37).

Qual o lugar das temáticas africanas e afro-brasileiras e o que pensam as professoras?

Como consta, o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e Médio foi elaborado tendo como referência os PCNs. Porém, ao observar a disposição dos conteúdos de História percebe-se

que a organização do referencial apresenta um desalinhamento às propostas dos PCNs. Silva afirma que os parâmetros lançaram uma proposta curricular de História:

> Organizada em torno de eixos temáticos. Nessa proposição, a história não é vista numa sequência cronológica linear, apresentada numa sucessão obrigatória e ordenada de conteúdos como na abordagem tradicional. A abordagem tradicional, por sua vez, é bastante criticada, pois concebe, via de regra, a história como um processo contínuo, evolutivo e de sentido único que só pode ser aprendido e transmitido se alicerçado nesta ordem cronológica (SILVA, 2012, p. 44).

Diferentemente, a disposição dos conteúdos nos referenciais curriculares organizados pela SED/MS segue uma ordem cronológica da História. Após a pré-história, analisada no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, os conteúdos são organizados num esquema quadripartite que divide os estudos em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, distribuídos nos demais anos. Essa divisão não é algo novo para os currículos. Como Fonseca explica:

> O ensino de história na escola fundamental brasileira esteve desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX) fortemente articulado a tradições europeias, sobretudo francesa. Durante o século XIX e início do século XX, privilegiava-se o ensino da história universal seguindo o esquema quadripartite: história Antiga, história da Idade Média, História Moderna e história Contemporânea. O ensino de história do Brasil era visto em conjunto com a história universal numa posição secundária (FONSECA, 2012, p. 51).

Nesse sentido, as referências temporais baseadas no eurocentrismo ainda são guias da História nos currículos das escolas de Mato Grosso do Sul. Os conteúdos de História estão dispostos de forma linear, como se a humanidade caminhasse num tempo determinado para o progresso, considerando a história universal em detrimento da história do Brasil "[...] que passa a ser construída dentro dos marcos da história europeia" (FONSECA, 2012, p. 52). Assim, a história do Brasil é apresentada nos currículos do 7ºano do Ensino Fundamental e do 2ºano do Ensino Médio a partir das grandes navegações, período histórico caracterizado pelas conquistas de países europeus de outras partes do mundo.

Na crítica aos currículos, Arroyo (2015) questiona o lugar da diversidade cultural num currículo universal. Desse modo, questiono qual o lugar das

temáticas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares do estado de Mato Grosso do Sul? A Lei 10.639/03 evidencia que os conteúdos devem ser trabalhados em escolas particulares e públicas em toda extensão curricular e incluiu no campo educacional a data 20 de novembro[4] como momento para celebrar o *Dia da Consciência Negra*. Segundo a mensagem de veto nos artigos 26-A e 79-B:

> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2o 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.
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra" (Brasil, 2003).

O conteúdo programático da lei abre possibilidades para o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira, mas sua disposição pode gerar implicações na definição dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. A lei sugere os conteúdos a serem estudados, sobretudo de História, ao abordar a *História da África e dos Africanos*. Nessa disposição, parece haver uma diferenciação da história do lugar (África), para a história dos sujeitos que moldaram o lugar (africanos). É interessante a forma de tratamento dada aos sujeitos, pois ao se situarem na África são chamados de *Africanos* e no Brasil são *negros*. Cabe ressaltar que, a expressão *negro* é vista pelo movimento negro como uma forma de potencializar a identidade étnico-cultural. Diferentemente, para a História, os povos africanos no Brasil correspondem a uma parcela da população negra da África trazida em decorrência do tráfico de escravos[5].

[4] Referente à data estimada da morte do Zumbi dos Palmares, líder representante da resistência negra.

[5] Desde os primeiros registros de compras de escravos feitos em terras brasileiras até a extinção do tráfico negreiro, em 1850, calcula-se que tenham entrado no Brasil algo em torno de quatro milhões de escravos africanos. Mas como o comércio no Atlântico não se restringia ao Brasil, a estimativa é que o comércio de escravos por essa via tenha movimentado cerca de 11,5 milhões de indivíduos vendidos como mercadorias. Disponível em:

A luta dos negros no Brasil evidencia um longo período histórico em que a população negra resistiu pelos seus direitos de liberdade no período da sociedade escravocrata, luta que seguiu historicamente liderada pelo movimento negro desde o período da República até a atualidade, em que ações afirmativas eram previstas nas agendas de reivindicações do movimento social, principalmente do âmbito educacional.

Evidenciar a contribuição da população negra na formação social, econômica, política e cultural do Brasil são temas amplos, que podem variar ao se considerar uma história regional. Outro ponto de vista é compreender o lugar reservado à população negra na formação da sociedade nacional, à medida que o Brasil cresceu sob os moldes de uma nação, perceber sob qual ótica a sociedade olhou para essa população e o que influenciou esse olhar.

Construir um currículo que considere a complexidade dos temas, devido suas amplitudes e variedades, é pensar na riqueza da diversidade histórica e cultural africana, em que temas específicos podem ser trabalhados de maneira contínua ao longo do ensino fundamental e médio, divididos em diversas disciplinas.

Ainda que a SED/MS afirme que a elaboração dos currículos acompanha as mudanças das políticas públicas, na análise do conteúdo específico da lei e no conteúdo sugerido pelo currículo, percebe-se que o referencial, elaborado no ano de 2012, não considerou a completude da Lei 10.639/03, o que pode ser percebido ao analisar os conteúdos do referencial curricular do 6º ao 9º ano para a disciplina História, onde as temáticas africanas e afro-brasileiras aparecem apenas no 4º bimestre do 7ºano. Nesse sentido o Art. 26-A não foi incluído na elaboração do referencial.

Os conteúdos para o sétimo ano apresentam-se da seguinte forma, seguido das competências e habilidades:

4º BIMESTRE/CONTEÚDOS

> História da África e dos povos africanos no Brasil: economia, organização política e contribuição cultural;

<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/origem-dos-escravos-africanos/>. Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

> História dos povos indígenas e quilombolas do Mato Grosso do Sul: economia, organização política, processo de aculturação e contribuição cultural.
>
> COMPETÊNCIAS/HABILIDADES
>
> Conhecer a História da África e os fatores que permearam a vinda dos africanos para a América; sua contribuição na economia, na política e na sociedade pertinentes à História do Brasil;
> Compreender a produção e o papel histórico dos povos indígenas no Mato Grosso do Sul;
> Identificar a situação atual dos afrodescendentes e dos indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul;
> Reconhecer, valorizar e identificar a cultura das etnias brasileiras (SED, 2012, p. 319).

Alguns conteúdos apresentados são propostas da Lei 10.639/03 como o tópico *História da África e dos povos africanos no Brasil: economia, organização, política e contribuição cultural*. Porém, o modo que está disposto sugere a interpretação de que a África e os povos africanos no Brasil são a mesma coisa. Como se a cultura, a economia e a política na África fossem os fatores que determinaram a "vinda" dos africanos para o Brasil. Cabe ressaltar que, nesse contexto, o emprego da palavra "vinda" sugere uma aceitação dos africanos em atravessar o oceano, processo conhecido historicamente por tráfico negreiro e pela extrema violência. Além disso, os conhecimentos e habilidades são apresentados como repetições dos conteúdos.

Os demais conteúdos acerca da história dos quilombos no Mato Grosso do Sul e sua forma de organização, economia e cultura, não são propostos no conteúdo programático da lei, mas são importantes para a história regional. No entanto, estão dispostos sem considerar a variedade dessas comunidades em toda extensão do estado e a escassez de materiais didáticos que abordem essas temáticas. As habilidades e competências são novamente repetições dos conteúdos. Considerando as abordagens dos conteúdos, o reconhecimento, a valorização e identidades são habilidades que podem ficar comprometidas.

Dando continuidade à pesquisa, após esse primeiro contato com o currículo, já na ocasião da entrevista, questionei a professora Daniele sobre as possibilidades de trabalho acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras em diferentes turmas do ensino fundamental. O objetivo era compreender sua

percepção quanto ao lugar dessas temáticas nos currículos. Em sua resposta a professora Daniele explica que:

> É interessante porque na verdade no sétimo ano, está no referencial curricular. No sétimo ano tá presente isso como conteúdo, como uma parte obrigatória. Nas demais séries, o tema aparece digamos assim embutido em outros assuntos, digamos, por exemplo no sexto ano, é quando se fala, não tem exatamente história da África, você estuda o Egito por exemplo, o surgimento do ser humano na África, mas a maioria dos alunos não associam muito que o Egito está na África, por mais que você fala e fala, né, mas é como se não tivesse muito essa ligação. A gente acaba trabalhando como transversal, "a semana da consciência negra", "o 20 de novembro", "o Zumbi dos Palmares" pras outras séries, que não é o sétimo ano, tem como tema transversal (DANIELE, 2015).

Além da dificuldade de abstração dos alunos em compreender que o Egito faz parte do continente africano, é válido frisar que não era nessa localidade[6] que moravam as populações trazidas para a América Portuguesa no período da escravidão. Portanto, não é essa história que se aproxima de nossos interesses para compreender a formação histórica, cultural e social do Brasil.

Nessa perspectiva, Nilma Bentes[7] ressaltou a importância da Lei 10.639/03 como um reforço para as ações do movimento negro no estado do Pará. Porém, reconhece que seu desenvolvimento é suscetível a críticas por não apresentar definições mais objetivas quanto ao conteúdo a ser estudado. "Mas de qual África a gente vai falar? Porque são muitas Áfricas, não é? São mais de duas mil línguas, pode imaginar..." (ALBERTI, 2007, p. 433).

Nesse sentido, o conteúdo a ser estudado é passível de questionamentos dos mais diferentes sujeitos que lidam com a lei. Na falta de determinar aquilo que deve ser contemplado sobre história e cultura da África, os professores terminam por reproduzir os conteúdos presentes nos livros didáticos, independente de qual África estão se referindo. Tal implicação reduz o principal objetivo da lei que, por meio do conhecimento, propõe interferir em ambientes

[6] A maior parte das pessoas trazidas para o Brasil para serem escravizadas vieram de regiões como a África Centro-Ocidental, a costa oeste da África passando por Cabo Verde, Congo, Quíloa e Zimbábue. Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/origem-dos-escravos-africanos/>. Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

[7] Nilma Bentes é referência do movimento negro na região norte, atuando principalmente no estado do Pará, quando em 1980 participou da fundação do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (Cedenpa). É formada em agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia, e em sua carreira de agrônoma foi responsável por analisar os projetos rurais.

que (re)produzem o racismo devido o preconceito disseminado pelo desconhecimento.

Segundo a professora Daniele é interessante pensar porque as temáticas africanas e afro-brasileiras aparecem nos currículos do ensino fundamental apenas no 7º ano. Nesse sentido, a organização dos conteúdos é um problema para sua prática, pois há distâncias entre o referencial e o conteúdo da lei. Pois, segundo a lei o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira deve ser trabalhado em toda a extensão do currículo, embora o referencial contemple esses conteúdos especificamente para o 7º ano do Ensino Fundamental. Para a professora, a possibilidade de alcançar as demais turmas, é trabalhar tais conteúdos como tema transversal em comemoração ao *Dia da Consciência Negra,* por exemplo. Essa prática inibe as possibilidades dos sujeitos questionarem os currículos quanto à disposição dos conteúdos. Afinal, os conteúdos foram trabalhados em toda extensão do ensino fundamental. Não havendo críticas aos currículos, dificilmente serão modificados de modo que integrem as temáticas da Lei 10.639/03 em todo âmbito educacional.

Conforme é definido na apresentação, o referencial curricular da SED/MS é um documento para orientar a escolha dos conteúdos e que deve ser trabalhado conforme a realidade de cada instituição escolar. Porém, a professora Daniele se refere ao conteúdo do referencial como parte obrigatória de sua prática. O problema em não questionar os instrumentos que orientam a prática de ensino é reproduzir conteúdo que não faz sentido para a realidade dos alunos e deixar de evidenciar aqueles que podem fazer diferenças no cotidiano escolar.

As problemáticas enfrentadas pela professora Tatiane não são diferentes em relação ao ensino médio. O referencial curricular da SED/MS trabalha a temática africana e afro-brasileira especificamente no 3º bimestre do 2º ano do ensino médio, como consta no referencial:

> 3º BIMESTRE/CONTEÚDOS
>
> A Crise do Absolutismo - consolidação do capitalismo;
> História da África e dos africanos;
> A luta dos negros no Brasil;
> Cultura negra;
> Comunidades quilombolas no Mato Grosso do Sul.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

> Compreender as mudanças no modo de produção com o processo de industrialização, os processos migratórios e a organização da sociedade.
> Analisar historicamente os fatores da vinda dos negros para o Brasil e sua contribuição na formação econômica do Brasil.
> Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e políticas (SED, 2012, p. 231-232).

As temáticas africanas e afro-brasileiras estão dispostas no referencial curricular para o ensino médio de forma muito similar ao referencial do ensino fundamental. Também são vistas propostas dos conteúdos programáticos da Lei 10.639/03. No tópico *História da África e dos africanos* deve-se considerar que a história do lugar não é a mesma história para os sujeitos, o que possibilita uma amplitude do tema. Assim, como na lei, não é definido qual África abordar, dada a infinidade de potencialidades do conteúdo. O mesmo é percebido com a história dos africanos, pois se trata de sujeitos díspares com processos históricos diferentes.

As comunidades quilombolas, mesmo não sendo conteúdo programático da lei, são importantes para a história regional do Mato Grosso do Sul. Porém, são elencadas no referencial sem consideração da diversidade dessas comunidades e a dificuldade em encontrar material que contemple o conteúdo.

Outros dois tópicos são acrescentados no referencial para o ensino médio e também são vistos como propostas da Lei 10.639/03. O tópico *cultura negra* na lei é definido como *cultura negra brasileira* e no conteúdo do referencial não se considera o termo cultura em sua diversidade. Não é definido qual cultura abordar, a *cultura negra* própria da África ou a *cultura negra* com raízes afro-brasileiras. O tópico *A luta dos negros no Brasil* é apontado como conteúdo na Lei 10.639/03 e é uma referência do eixo temático *Cidadania: diferenças e desigualdades* presente nos PCNs para o ensino médio. Embora na história de luta dos negros haja várias ações de resistências, os conteúdos dos livros didáticos evidenciam uma representação ligada ao período de escravidão.

Seguindo a análise, as competências e habilidades estão desconexas dos conteúdos, pois, para compreender e praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e políticas é preciso definir de forma mais

específica os conteúdos e usar a extensão curricular. Cultura, etnia, gênero, religiosidade e política precisam ser definidos como conceitos empregados em diversos âmbitos. Desse modo, analisar os fatores que favoreceram a “vinda” dos negros para o Brasil, não é algo estritamente ligado à economia, pois abrange fatores sociais e culturais que influenciaram a mentalidade das pessoas naquele contexto.

Na crítica ao currículo usado na prática escolar, Arroyo afirma que:

> A história dos currículos das escolas tem mostrado que às crianças e adolescentes e jovens-adultos lhes são oferecidos currículos pobres em conhecimentos e em cultura e apenas medíocres em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes. Os movimentos sociais, ao lutarem pelo direito ao conhecimento, à cultura, às artes, aos valores, estão a exigir currículos densos na garantia desses direitos (ARROYO, 2015, p. 54).

O mesmo questionamento sobre os currículos e as possibilidades de trabalho com temáticas africanas e afro-brasileiras foi feito a professora Tatiane, que na ocasião explicou sobre sua prática diante da Lei 10.639/03:

> (M) – Agora em relação a lei. É importante saber qual a sua possibilidade de trabalho com a temática africana e afro-brasileira. Qual a sua possibilidade de trabalho na escola? O conteúdo? Ele faz parte do referencial curricular?
> (T) – Não, assim, no conteúdo do 7ºano e do 2ºano do ensino médio fazem parte, e assim, do 7º ele veio uma coisa bem restrita mesmo, pra você falar sobre os reinos, sobre é, a terminologia afrodescendentes, as influências dos afrodescendentes tem na cultura brasileira. Agora no ensino médio, não, no ensino médio vem de uma forma mais abrangente, só que assim, não tem o material didático, aí o professor tem que correr atrás.
> (M) – E no livro didático desses, dessas séries que tem, que aparece lá no conteúdo?
> (T) – Não. Nos livros didáticos vem assim, tem os reinos africanos no conteúdo do 1ºano, então ele tá lá no conteúdo do primeiro ano como História Antiga, isso que tá lá no primeiro ano. Ainda não houve essa adaptação que a gente estava questionando, que teve uma interação com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é a nível nacional, então eles vão ser reelaborados. Aí, veio assim, os tópicos para serem trabalhados em cada ano e tem todo foco novo voltado para as etnias africanas e indígenas. Nosso único problema, problema não, nossa única preocupação é a falta de material, os livros didáticos de hoje, eles não contemplam essas temáticas como eles querem.
> (M) – Como a lei exige?

> (T) – Como a lei exige.
> (M) – Tanto a 11.645 e a 10.639.
> (T) – Exatamente. Então agora os componentes curriculares eles vão vir e praticamente já tá pronto e eles estão focando nesses conteúdos, mas não tem material didático.
> (M) – Por enquanto, não.
> (T) – Não, porque o que a gente tem tá lá no livro do primeiro como História Antiga, você tem que se virar e encontrar material.
> (M) – Então, para possibilitar o estudo acerca da temática proposta pela lei 10.639 você tem a oportunidade de elaborar uma apostila.
> (T) – Exatamente.
> (M) – E aí os alunos eles vão ter acesso a esse material porque a escola fornece a xerox.
> (T) – Fornece, fornece a xerox, isso já tá amarrado dentro do referencial curricular, desde, eu estou desde 2012, foi feito um anexo, dentro do referencial curricular e não tem esse material didático no livro do 2ºAno e todos os anos a escola vai ter que montar apostila (TATIANE, 2015).

Os problemas quanto à disposição dos conteúdos referentes aos objetivos da Lei 10.639/03 também são mencionados pela professora Tatiane. Compreende-se que a “forma mais abrangente” refere-se a uma profundidade de conteúdos no ensino médio. São vários anos de história elencados para um bimestre. Tal diferença entre os objetivos do Ensino Fundamental e Médio são discutidos nos documentos dos PCNs e nos referenciais, sendo os conteúdos para o ensino médio entendidos como uma extensão do ensino fundamental. O aprofundamento dos conteúdos pode ser um problema quanto ao tempo determinado para as aulas de História. Se nos currículos os conteúdos aumentam, na carga horária as aulas diminuem. No caso da disciplina História são três aulas semanais no ensino fundamental e duas aulas semanais no ensino médio, incluindo provas e atividades extracurriculares que devem ser realizadas. Para o ensino médio são em média cerca de 20 aulas por bimestre e para o ensino fundamental cerca de 30 aulas.

Para a professora Tatiane os conteúdos não estão dispostos à maneira que exige a lei, no referencial curricular e, tampouco, nos livros didáticos, e na narrativa para se referir a esses problemas a expressão “ainda” denota um descompasso com as obrigações elencadas na Lei 10.639/03 quanto aos conteúdos a serem estudados. Os maiores questionamentos das professoras estão nas dificuldades de adaptação por implicar nas práticas em sala de aula.

Identificada tal situação, as secretarias de educação trabalham na organização de componentes curriculares que estarão voltados para a importância desses conteúdos. Conforme a professora, os conteúdos serão reformulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os demais referenciais deverão seguir as novas propostas. Porém, essa não é a solução, pois mesmo com a reformulação dos referenciais, a falta de materiais para trabalhar os conteúdos pode continuar sendo um problema, caso a produção dos livros didáticos não acompanhem as regulamentações.

Considerando que no referencial da SED/MS para o ensino médio as temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira estão limitadas ao terceiro bimestre do 2º ano e a metodologia de pesquisa e produção de material são elaboradas nessas turmas, questionei como o conteúdo da lei é abordado para os demais anos, se ao longo do ano letivo ou se restrito ao *Dia da consciência negra*. A professora Tatiane respondeu que:

> (T) – Assim, ele tá bem, ele tá bem dentro de um bimestre, na questão do 2º Ano, agora nos outros anos que nem, você tem que ir trabalhando. Que nem eu tenho alunos que chegam lá no primeiro ano pra estudar a História Antiga e se você perguntar onde fica o Egito ele vai falar qualquer lugar, menos a África.
> (M) – Fica na Europa. (risos).
> (T) – Sabe assim, qualquer lugar, menos a África. E aí você vai amarrando e aí você estuda História do Brasil, não tem como estudar História do Brasil sem falar sobre a África, sem falar da escravidão. Aí você chega no 3º Ano, você vai ver um pouco de História do Brasil, um pouco da questão que envolveu o fim da escravidão.
> (M) – A república.
> (T) – Mas, daí você vai até lá no Lula, a questão do estabelecimento de cotas, de preconceito raciais, então você traz, tem que ir buscando, é assim. Enfim, professor de História já tem esse estigma, tem que tá trabalhando sempre, tem que tá tentando contemplar, algumas temáticas em quase todos os assuntos (TATIANE, 2015).

A professora afirma que o referencial curricular da SED/MS contempla, nos demais anos, questões que envolvem a população negra em vários contextos históricos. Dessa forma, busca a amplitude das temáticas africanas e afro-brasileiras no decorrer do ano letivo, inseridas em toda extensão do Ensino Médio. Para isso, é preciso apropriação dos conteúdos e reconhecimento da importância em incluir as temáticas no ensino de História. Assim, para os outros anos do Ensino Médio, as temáticas não são trabalhadas como tema transversal,

mas sim, nas “brechas” encontradas nos currículos. No ano de 2015, na Escola Estadual, o *Dia da Consciência Negra* foi comemorado em conjunto com uma feira de ciências que envolveu todos os alunos em diversas atividades. A professora Tatiane junto aos alunos do 2º ano do Ensino Médio desenvolveu uma exposição de máscaras africanas.

Conclusão

Ao refletir sobre a aplicação da Lei 10.639/03, a professora evidenciou problemas em trabalhar as temáticas africanas e afro-brasileiras, considerando que a não adequação entre referencial curricular e conteúdos dos livros didáticos dificulta a prática docente. Assim, apontou que uma das medidas a serem tomadas é a reformulação dos referenciais curriculares em diálogo com a produção e política de distribuição de livros didáticos. Reconheceu os problemas do cotidiano escolar e, por seus questionamentos que dialogam com a militância do movimento negro, abre possibilidades de resolvê-los em sala de aula. Contudo, em sua crítica aos conteúdos, apontou que os problemas têm raízes institucionais.

Na análise dos documentos que regulamentam o ensino de História e as práticas docentes percebe-se que a dificuldade de trabalho anual com temáticas africanas e afro-brasileiras é colocada pelos currículos. Os sujeitos que lidam com os saberes denunciam a necessidade de uma nova organização dos currículos e adequação dos livros didáticos dando possibilidades para que suas práticas possam fazer valer a Lei 10.639/03 no âmbito escolar.

Sendo o currículo um instrumento do Estado, qual é o interesse em enaltecer uma história europeia como universal em detrimento da história do Brasil? Quais as dificuldades em romper com um esquema de divisão da História presente nos currículos do século XIX? Por que não dar o devido valor as histórias e culturas da população negra que se fez presente na formação do atual Brasil? Segundo Abud, “os programas [...] e a elaboração da LDBN não conseguiu fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado” (ABUD, 2009, p. 39).

Diante destas questões, ser sujeito de sua prática é o principal desafio do professor em meio aos alinhamentos que, constantemente, são sugeridos aos currículos institucionais. Ao citar Certeau, Abud (2009) explica que o problema em lidar com os currículos deve-se ao fato destes serem institucionais, e que independente dos órgãos que os elaboraram, os interesses em sua organização são silenciados.

Referências

ABUD, Kátia M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: Bittencourt. C. (Org.). "O saber histórico na sala de aula". 11º ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.27 – 41.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Araújo Amilcar. (Orgs). Histórias do movimento negro
no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ARROYO, González Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista. Editora UFPR, Curitiba, PR. nº 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

FONSECA, Selva. G. Caminhos da História ensinada.13º ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

_____. Didática e prática de ensino de História.7º ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

SILVA, Marcos Antônio. Algumas referências para organização e abordagem do currículo. In: Silva, M. PORTO, A. (orgs.) "Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática". – Belo Horizonte: Roma, 2012.

Fontes impressas e orais:

BRASIL, Lei nº 10639, 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.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Brasília – DF, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. Secretaria de Educação Nacional. Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2000. 109 p.

_____. Secretaria do Estado de Educação. Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul .Ensino Médio, Campo Grande/MS, 2012.

_____. Secretaria do Estado de Educação. Referencial Curricular da Rede Estadual
de Mato Grosso do Sul. Ensino Fundamental, Campo Grande/MS, 2012.

Tatiane, nasceu em Corumbá/MS no dia 01 de fevereiro de 1976, foi entrevistada na Escola Estadual, no mês de dezembro de 2015, no município de Nova Andradina/MS. Tempo de duração da entrevista 24 minutos e 32 segundos. Suporte de gravação digital. Total de páginas transcritas 06.

Daniele, nasceu em Ivinhema/MS no dia 04 de fevereiro de 1985, foi entrevistada na Escola Municipal, no mês de dezembro de 2015, no município de Nova Andradina/MS. Tempo de duração da entrevista 23 minutos e 31 segundos. Total de páginas transcritas 06.

PROFESSORES DE HISTÓRIA NOS TRILHOS DA LITERATURA: FORMAÇÃO INICIAL, EXPERIÊNCIA E MULTIPLICIDADE

Octavio de Melo Pontes[1]

Incursões iniciais.

Este trabalho é desdobramento de uma pesquisa mais ampla voltada para escrita do trabalho de conclusão de curso apresentado por mim ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em História, sob orientação do prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins[2]. No TCC, intitulado “Palavras insubmissas: literatura e experiência na formação de professores de História”, buscamos elaborar uma reflexão sobre a presença das obras literárias na formação do professor de História. Partindo do entendimento de que a literatura carrega consigo um caráter humanizador (CANDIDO, 2011), apostamos na dimensão poética da leitura como espaço possível de diálogo e experimentação para o professor de História. Tanto do ponto de vista pessoal, onde pude refletir sobre minhas próprias experiências como leitor, quanto do ponto de vista coletivo, em diálogo com outros professores em formação, elaboramos uma análise sobre a potência da linguagem poética na formação docente.

Aqui, apresento parte das questões abordadas no TCC, dando atenção às discussões teóricas mobilizadas ao longo da pesquisa. Buscando explorar as potencialidades de uma formação verticalizada, dando atenção a outras áreas do conhecimento, outros sujeitos, outras escritas e outras vozes, tentarei traçar um diálogo entre a leitura de obras literárias e o fazer-se professor de História, pensando neste diálogo como um lugar capaz de evidenciar sentidos e subjetividades e demarcar a multiplicidade de saberes, vozes e caminhos que podem ser trilhados ao longo da formação. Para isso, divido este trabalho em

[1] Licenciado e bacharelando em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Email: octaviodemelopontes@gmail.com.
[2] Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3369-9260.

duas partes: a primeira trata da formação inicial, onde tento explorar as potencialidades dos caminhos iniciais trilhados por professores. Considerando o conceito de “experiência”, tentarei evidenciar a formação inicial como um lugar de multiplicidade, onde os sujeitos se transformam e agem sobre os conhecimentos o tempo todo.

A segunda parte deste trabalho se dedica a explorar a discussão sobre a aula de História na interface com a Literatura. Partindo do pressuposto de que o professor carrega consigo múltiplos saberes, busco, em diálogo com Pereira (2020), circunscrever a aula como um território de experimentação. Dessa forma, aposto na aula de História como uma narrativa na qual a dimensão poética das obras literárias pode fazer parte. Lançando mão do conceito de experiência e entendendo a potência da literatura em seu caráter humanizador (CANDIDO, 2011), busco delinear uma reflexão sobre as possibilidades da imaginação, da criação e da arte poética no trabalho docente. Desse modo, penso que a abertura para novas possibilidades pode contribuir de forma substancial para o Ensino de História.

Potências poéticas na/da formação inicial.

> A minha história está a chegar ao fim e sinto-me completamente vazio (...). Poderia parar neste ponto, mas não, aqui as coisas não funcionam assim. As pessoas que participaram nesta história não são personagens, ou, se passaram a sê-lo por culpa minha, não desejo tratá-las como tal. Com tristeza, sem fazer literatura ou pelo menos sem desejar fazê-lo, direi o que aconteceu àqueles que, ao meio dia de 18 de Junho de 1942, ainda estavam vivos. (HHhH, Laurent Binet, 2016).

No primeiro semestre de 2018, ainda no início da licenciatura, cursei uma disciplina que tinha como objetivo geral discutir as possibilidades do diálogo entre a Teoria da História e a Literatura. Além da bibliografia básica do curso, foram apresentadas obras de ficção e, entre elas, um dos livros que me fez enxergar, de forma clara, o que significa estabelecer uma ponte entre a Literatura e a História. HHhH (Himmlers Hirn heißt Heydrich), ou “o cérebro de Himmler se chama Heydrich”, livro do escritor francês Laurent Binet, traz como pano de fundo a Operação Antropoide, um atentado militar contra Reinhard Heydrich, figura do alto escalão nazista, durante a Segunda Guerra Mundial.

Mais do que um exercício de contar ou recontar um evento histórico, Binet (2016), ainda que não se proponha a isso, me apresentou a possibilidade de pensar a história e a História em sua dimensão poética. Em uma narrativa criativa, onde a voz de um escritor angustiado pelo próprio ofício dá voz a uma narrativa histórica marcante, Binet faz caminharem juntos conhecimento histórico e poesia. Naquele momento, o curso de História começava a ganhar novos contornos e, à medida que o tempo passava, as relações entre a leitura de Literatura, que me acompanha há muito tempo, e a formação em História, começavam a se estabelecer de forma profunda e formar sentidos sobre os quais meu olhar se desloca até hoje.

Ao entrar em contato com a pesquisa, em um projeto de iniciação científica que, de modo geral, buscava pensar as trajetórias dos professores de História em formação, pude começar a refletir sobre meus próprios caminhos, e foi esse o momento em que uma semente foi plantada e minha relação com os livros começou a ficar evidente em minha formação. Se a formação inicial se conforma como um espaço de múltiplas vivências, sobre o qual abordarei a seguir, a atenção às trajetórias estudantis foi capaz de deslocar meu olhar para minhas próprias experiências e posteriormente para o conceito de experiência como uma chave capaz de provocar reflexões mais amplas a respeito da formação inicial.

Quando falo a respeito de formação inicial, estou me referindo ao momento da graduação, onde os sujeitos dão seus primeiros passos para a profissionalização. No caso da formação docente, recorro ao trabalho de Tardif (2000; 2014) para pensar o que caracteriza os saberes dos professores e, consequentemente, os saberes com os quais professores em formação começam a estabelecer relações. Tardif (2000) desenvolve uma reflexão que trata dos saberes dos professores considerando suas particularidades, sua pluralidade e heterogeneidade. Ao buscar estabelecer uma epistemologia da prática e profissão docente, o autor pontua que

> Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma

> concepção unitária de sua prática; ao contrário, *os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade*, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. (TARDIF, 2000, p. 14, grifo meu).

Ao falar sobre a heterogeneidade dos saberes docentes, Tardif (2000) começa a delinear uma análise muito importante a respeito da formação inicial. Ora, se o professor é um sujeito que traz consigo saberes variados, é possível considerar a trajetória desse sujeito na conjugação de seus saberes. Indo além, Tardif (2000) também pontua que os saberes dos professores são plurais e personalizados. Ao entrar na sala de aula, o professor dispõe de saberes que demarcam a característica mais importante a seu respeito: carregam consigo as marcas do humano. Essa afirmação é fundamental para a compreensão da formação inicial como um espaço positivo para as inúmeras vivências e experiências em movimento.

Se o professor se constitui como um sujeito que traz consigo saberes múltiplos, o espaço da formação inicial, ainda que embrionário, já delineia alguns dos saberes sobre os quais o trabalho docente se assenta. Seja na formação inicial, seja na carreira já estabelecida de um professor em atividade, não há como negar a importância da experiência na formação. Ainda com Tardif (2000), que afirma que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15), podemos deslocar o olhar para as experiências vividas por esse profissional.

Antes de dar atenção ao conceito de experiência, que, neste trabalho, busca adensar a discussão acerca das relações possíveis entre a História e a Literatura, lanço meu olhar para a formação dos professores de História. A esse respeito, trago como referencial teórico o trabalho de Monteiro (2003; 2007), que traz importantes reflexões sobre a formação do professor de História de forma sistemática. Se dedicando a analisar a relação de professores de História com os saberes que ensinam, a autora reitera a importância da subjetividade no trabalho docente, analisando o professor como um agente no processo educativo (MONTEIRO, 2007, p. 13). Ora, se o professor é um sujeito que carrega consigo saberes múltiplos, como nos aponta Tardif (2000), o caso do

professor de História não se difere desta interpretação, afinal, aqui o professor em formação é entendido como um sujeito que age sobre o conhecimento e sobre o espaço com o qual interage. Nesse sentido, busco demarcar, nestas palavras, o entendimento da formação como espaço de partilha (hooks, 2020) e afirmação da experiência humana.

Antonio Nóvoa (1992) apresenta uma belíssima citação que diz que “o professor é a pessoa; e parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992). Essa máxima nos ajuda a perceber e confirmar a singularidade do sujeito que se forma para a docência, preenchendo a sala de aula de inúmeras formas, trazendo conhecimentos, referências e experiências múltiplas. Nessa perspectiva, a docência se apresenta como um lugar de transformação, de movimento, de construção contínua, de "devir" (AMORIM; MONTEIRO, 2009, p. 27), onde o professor elabora sentidos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, em um constante movimento de formação e transformação.

O conceito de experiência, já citado algumas vezes, é fundamental para o desenvolvimento das reflexões propostas aqui. Se o espaço da formação é capaz de evidenciar as experiências de sujeitos singulares, é muito importante elaborar uma análise mais aprofundada sobre essas experiências. Delory-Momberger (2011) traz uma importante análise sobre as formas de se pensar as trajetórias. Focalizando seus estudos nas narrativas biográficas, em que os sujeitos são capazes de elaborar sentidos para experimentar a própria vida, a autora tece uma refinada reflexão sobre o conceito de experiência. À medida que as formas de narrar a própria vida começam a se desenrolar em um processo de teorização, o conceito de experiência surge como parte central da produção de sentidos sobre si. Em outras palavras, arrisco a dizer que a partir da reflexão sobre as próprias experiências, podemos atribuir sentidos aos saberes que nos acompanham ao longo da formação, de modo integrado. Assim, a autora pontua que

> As experiências que temos, são, de fato, construídas; constroem-se biograficamente. E essa construção biográfica da experiência é *per se* uma *aprendizagem*, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para aprender o que as circunstâncias da vida suscitam e *integrá-lo* no sistema

> construído de suas representações e saberes biográficos. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342, grifos da autora).

Para adensar a discussão sobre o conceito de experiência, busco nos estudos feministas e estudos de gênero uma contribuição e encontro, em Butler (2017) e Scott (1999) considerações significativas. As duas autoras analisam o conceito entendendo-o em sua dimensão relacional, onde o que é externo ao sujeito contribui para que as experiências sejam formadas e vividas. Nesse sentido, Scott (1999) discute a importância de se analisar o conceito considerando os processos históricos que emergem dele. Essa discussão problematiza as relações de poder onde ocorrem "seleções", e experiências de grupos marginalizados muitas vezes podem ser invalidadas. Dessa forma, olhar para o conceito de *experiência* em sua dimensão social (BUTLER, 2017), é fundamental.

Por fim, não há como deixar de lado as contribuições do filósofo da educação Jorge Larrosa, que traz uma sensível análise do conceito de experiência, caracterizando-o como aquilo "que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2021, p. 18). Essa definição é essencial para este trabalho, na medida em que entendo minhas experiências na leitura de obras literárias como um processo capaz de me deslocar em direção a outras formas de entender, perceber e vivenciar a existência. Larrosa (2021) defende que a experiência acontece em um estado de suspensão, onde o sujeito se permite perceber os atravessamentos daquilo que o toca. Assim, o autor diz que

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2021, p. 25).

A experiência é lida de muitas formas. Aqui, busco situar o conceito nas três interpretações acima expostas: um gesto de interrupção, um conceito relacional, um espaço de percepção e elaboração de si mesmo. A partir destas interpretações, tento esboçar uma reflexão sobre minha relação com as obras

literárias. Essa relação, que se dá desde o momento em que, ao final do ensino fundamental, tive contato com Jules Verne e, pela primeira vez, com a leitura de ficção, produz sentidos até hoje e é o que orienta as reflexões aqui expostas. A aposta na leitura de literatura como uma aliada no trabalho docente e no ofício do historiador pode produzir outras percepções sobre a formação. Se a experiência é aquilo que me toca e se, a partir da experiência, sou capaz de me deslocar para o outro e para meu interior, na leitura de literatura sou capaz de dar sentido a essas experiências.

Narrativas em movimento.

> "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante" (Antônio Candido, 2011).

Quando a antropóloga francesa Michèle Petit (2019) fala sobre as práticas de leitura como um fenômeno cultural, defende que o ato de ler livros está diretamente relacionado ao exercício da cidadania. Ao se debruçar sobre a leitura, a autora aponta que o hábito de ler é capaz de mostrar ao leitor "passagens secretas que se abrem para outros mundos" (PETIT, 2019, p. 46), na medida em que esse hábito é capaz de servir ao leitor como um movimento de produção de sentidos sobre outras realidades.

Traçando um paralelo entre o trabalho de Petit (2019) e o Ensino de História, é possível dizer que a dimensão artística da literatura pode contribuir para a aula em diversos níveis. Em primeiro lugar, recorro ao trabalho de Albuquerque Júnior (2016), que pensa na aula como um lugar de deslocamento. Para o autor, a principal finalidade do Ensino de História diz respeito a "(...) formação de valores, é a produção de subjetividades, é a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com o que não é familiar. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 26)."

Nessa direção, aposto nas obras literárias como um possível ponto de interseção entre a aula de História e sua finalidade. À medida que as práticas de leitura e o contato com a arte literária são alçados ao território do deslocamento, já que não apenas a leitura, como também a aula de História são capazes de nos colocar em contato com aquilo que nos é externo, é possível traçar um

diálogo entre a arte e a história. Assim, a aula de História se expande, tornando-se um lugar onde outras formas de narrar são consideradas, onde outras vozes são ouvidas, onde outros olhares são percebidos.

Nessa direção, Pereira (2020) explora o processo de elaboração do conhecimento histórico em sala de aula na interface com a imaginação. Entendendo a aula como um terreno de experimentação, Pereira (2020) orienta sua reflexão para o ensino de História como campo profícuo para a elaboração de um conhecimento que leve em consideração não apenas o caráter explicativo da história, mas também seu caráter imaginativo. Dessa forma, a narrativa, que pode ser vista como o suporte no qual o professor concebe e desenvolve a aula, se transforma em um ambiente de criação, deslocamento e multiplicidade.

Se pensamos a aula de História como uma narrativa capaz de deslocar o estudante, onde o professor apresenta outras realidades e faz da aula uma viagem, os recursos poéticos podem tornar fértil o solo da aula. A produção de sentidos na aula, se entendida pela chave da criação e da imaginação, pode fazer da ficção, das obras literárias, mais do que uma ferramenta, mas um caminho de construção de narrativas múltiplas. O professor de História, trazendo consigo as especificidades de sua formação e sua subjetividade, pode experimentar os embates entre a História e a Literatura não como um desafio a ser superado, mas um espaço de possibilidades múltiplas.

O professor, como já estabelecemos, mais que um profissional que precisa cumprir uma série de obrigações bem delimitadas, é um sujeito que se relaciona o tempo todo com os sujeitos com quem divide a sala de aula. Essa relação desperta inúmeros saberes, referências, conhecimentos, vivências e, não menos importante, experiências. A aula de História não pode ser apenas um amontoado de “conteúdos” a respeito de determinado “evento histórico”. É preciso ter clareza do compromisso com o outro, do compromisso com o exercício da cidadania, do deslocamento, do respeito, da humanidade.

No compromisso com o outro, é possível despertar novos modos de enxergar aquilo que nos é interno e externo e viver outras experiências. O conhecimento mobilizado na aula de História pode se tornar experiência, na medida em que esse conhecimento acontece pela relação com a vida humana.

Recorrendo a Larrosa (2021), que chama essa relação de saber da experiência, é possível fazer da experiência com outras formas de conhecimento, sendo aqui defendida a literatura, uma abertura para novas relações com o conhecimento.

É importante mencionar que a abertura do conhecimento histórico para as inúmeras formas literárias não quer dizer ignorar que a construção do conhecimento da História possui especificidades e metodologias claras. Pelo contrário, abrir-se para outras formas de narrar, produzir e entender o conhecimento histórico surge como uma possibilidade ao professor. Em um momento onde somos capazes de ouvir vozes que durante muito tempo foram silenciadas e perceber demandas sociais que têm mudado as estruturas do conhecimento, talvez não haja problema em abrir também a forma de se produzir o conhecimento.

O historiador francês Ivan Jablonka (2020) aposta na criação de um "entre-lugar" em que o conhecimento histórico e a narrativa literária se encontram. Essa aposta leva em consideração a pluridisciplinaridade, a reflexividade, o *eu* como recursos para a criação de inteligibilidade histórica. Com isso, podem começar a existir pontes entre o conhecimento e os sujeitos que com ele se relacionam, na medida em que processos de subjetivação e identificação são evidenciados.

A valorização de outras narrativas, inclusive as que muitas vezes são marginalizadas, pode ser mais um caminho para que se efetive o entendimento de que a aula de História é um lugar aberto à imaginação. Mais uma vez, não se trata de ignorar os pressupostos teórico-metodológicos da formação, mas abri-la à suspensão da experiência, ao que nos toca, ao que nos atravessa. O que se defende aqui é, de modo geral, o encontro da arte com o conhecimento. Lançar o olhar sobre a multiplicidade de experiências sobre as quais se dão as relações humanas nos possibilita enxergar além daquilo que foi estabelecido de forma cartesiana.

Reconfigurar a relação com a aula de História, problematizando conceitos e formas de aprender e ensinar não é uma ideia utópica, ainda que ousada. Hoje, o Ensino de História assume um valor ético que precisa ser o tempo todo

lembrado. Com Pereira (2020), podemos pensar novos sentidos sobre a sala de aula, principalmente quando

> (...) a aula de História abre suas portas para um outro modo de pensar a verdade, a História e a aprendizagem, tendo como elemento central não um desprezo pela narrativa ou pelo tempo cronológico, mas a possibilidade de suspender a narrativa explicativa e a temporalidade de cronos para deixar abater-se pela imaginação e pelo tempo puro/duração (PEREIRA, 2020, p. 58).

Considerações finais.

Este trabalho, assim como o TCC, não tem como objetivo esgotar o debate a respeito das configurações e reconfigurações do Ensino de História ou do conhecimento histórico. Pelo contrário: meu objetivo aqui é apresentar inquietações que despertem para outros debates. O despertar para outras narrativas não diz respeito somente às obras literárias publicadas em formato de livro ou à arte de modo geral, mas trazer para o centro da discussão uma provocação a respeito do que entendemos como narrativa e como é nossa relação com o conhecimento histórico. Aqui, defendo que as obras literárias funcionam como um recurso na formação, mas posso ir além.

Se a narrativa literária é evocada com o objetivo de questionar os padrões e tornar possível o deslocamento, por que não pensar em quais vozes têm espaço na aula. Quando falo sobre experiência, por exemplo, não estou me referindo apenas aos aspectos que tangenciam minha relação com os livros, mas penso o conceito de experiência na formação, ampliando-o a relações mais profundas, singulares ou coletivas, como a presença dos livros ao longo da formação, no caso deste trabalho.

A partir da experiência podemos despertar para inúmeras questões, como as questões de gênero, as questões de raça, as questões de classe. Desse modo, narrativas que durante muito tempo foram invisibilizadas encontram brechas para que se façam ouvir. Quando encaramos outras sensibilidades, ou melhor, quando nos damos conta de que a formação e a atuação do professor é marcada pela multiplicidade de sensibilidades, precisamos nos atentar para o compromisso sobre o qual se firma a História, que, como ciência humana, não pode se esquecer daquilo que é humano.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: Carmem Teresa Gabriel; Ana Maria Monteiro; Marcus Leonardo Bonfim Martins (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, v. 1, p. 21-42, 2016.

BINET, Laurent. **HHhH**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa bibliográfica em Educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JABLONKA, Ivan. **A história é uma literatura contemporânea**: manifesto pelas ciências sociais. 1ª Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003.

_____. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação histórica nas aulas de História?. CLIO (Recife), v. 38, p. 48-67, 2020.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. 1ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2019.

SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; RAMOS, Tânia Regina Oliveira; LAGO, Mara Coelho de Souza (Orgs.). **Falas de Gênero**: Teorias, Análises e Leituras. Florianópolis: Ed. Mulher, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000, p. 5-24.

INTERESSE DOS JOVENS NA HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA EM MEIO À PANDEMIA

Ariana Belén Fuentes
Luis Fernando Cerri

Introdução

Neste projeto foi investigado qual o interesse dos jovens na história da América Latina em meio à pandemia por meio da aplicação de formulários para alunos do Ensino Médio. Foram selecionadas perguntas do formulário do Projeto Residente e adaptadas para serem aplicadas a estudantes do Ensino Médio, de uma escola pública e de periferia, destacando as questões sobre história da América Latina, a fim de realizar um cruzamento entre o interesse pela história da América Latina e gênero, questões políticas, e religião. Escolheu-se o Colégio Estadual Linda Salamuni Bacila para aplicação do questionário pela facilidade de aplicação, uma vez que o estágio obrigatório da autora estava ocorrendo lá. Houve diversos empecilhos para que tal aplicação pudesse ocorrer, como por exemplo o atraso da volta presencial às aulas, uma vez que a pesquisadora não estava residindo em Ponta Grossa, o calendário acadêmico e o calendário escolar estavam descoordenados, a escola entrou em férias, problemas técnicos envolvendo computadores e falta de interesse de alguns alunos em participar da pesquisa. Apesar de tudo, isso também é uma resposta sobre como a pandemia tem afetado o interesse dos jovens, e foi trabalhado com os dados do Projeto Residente, fazendo uma análise e cruzamentos, e, em seguida, com o questionário que foi aplicado. De acordo com Barom (2018), surge a hipótese de que, na ausência de conhecimentos históricos ou memórias que possam ser compartilhadas, as decisões e identificações dos jovens estariam sofrendo interferência dos critérios locais/nacionais de moralidade (BAROM, 2018), ou seja, a não-identificação dos jovens como latino-americanos viria da interferência do ambiente e contexto social que estão inseridos, além da falta de conhecimento e memórias sobre a história do “outro”, o que estimularia uma

certa aversão ao que é estrangeiro, como colocam Conceição e Dias em seu artigo de 2011:

> Sabe-se que a instituição escolar estruturou tradicionalmente o ensino de História com base na matriz nacionalista do século XIX, cujo objetivo era formar 'brasileiros', 'argentinos' ou 'chilenos' para a nova sociedade nacional que estava forjando os Estados modernos. Apesar de todas as mudanças sofridas pela disciplina ao longo do tempo, o ensino de História permanece como o espaço no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas e projetam futuros coletivos. Por isso, continua um grande desafio para a educação, e para o ensino de História em particular, o encaminhamento de propostas que minimizem o isolamento cultural entre as nações latino-americanas. O maior de todos os desafios é a superação do desconhecimento dos países entre si na América Latina – desconhecimento esse que leva a distorções nas histórias nacionais e a preconceitos e estereótipos que resultam numa forma de isolamento, fazendo que a realidade latino-americana seja ignorada pela visão nacionalista da história dos países. (CONCEIÇÃO, DIAS, 2011, p. 174)

Tendo em vista essa contextualização sobre o ensino de História, o isolamento cultural entre as nações latino-americanas pode interferir no que tange ao interesse dos jovens pela história da América Latina, partindo da hipótese de que esse afastamento somado à aversão pelo que é estrangeiro, resultam também na não-identificação como latino-americano. Como coloca Cerri em 2018:

> Em termos de objetivos do ensino de História, um dos mais complexos é o ensino e a aprendizagem da noção de historicidade, ou seja, da efetiva compreensão do passado como um tempo tão distinto do nosso que, se nós nascêssemos e crescêssemos nele, não pensaríamos como pensamos. Esta noção vincula-se à capacidade de entender que o outro é e pensa diferentemente porque as suas condições de vida, de cultura, de valores e assim por diante, são substantivamente diferentes da nossa. A consequência política da aprendizagem e da vivência da historicidade é a tolerância, pois, uma vez que se entende que os outros são diferentes por sua trajetória diversa, como pessoa, no tempo e no espaço, não se entende mais à diferença como resultado da falta, e nem a própria condição como uma espécie de plenitude que se espera que os outros alcancem em algum momento. (CERRI, 2018, p. 293).

Material e métodos

A fonte primária deste estudo foram os dados do Projeto Residente de 2019 e as respostas ao formulário que foi aplicado aos estudantes do Ensino Médio de um colégio da cidade de Ponta Grossa, formulário este que foi

adaptado do questionário do Projeto Residente, cujos dados e questionários estão disponíveis no site do Grupo de Estudos em Didática da história (https://www2.uepg.br/gedhi/projeto-residente/), tendo como questão norteadora qual o interesse dos alunos pelos estudos da história da América Latina em meio à pandemia, considerando o ensino remoto. Esse questionário contava com 29 tópicos que se dividiam em 33 questões, sendo utilizada a escala Likert para resposta, variando de “discordo totalmente”, “discordo”, “nem concordo, nem discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”, tendo estas respostas valores numéricos seguindo “discordo totalmente” para -2, “discordo” para -1, “nem concordo, nem discordo” para 0, “concordo” para 1 e “concordo totalmente” para 2. Com as 36 respostas ao questionário em mãos, de alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Linda Salamuni Bacila, foi feito o processo de transformá-las em uma planilha do Excel e a partir disso trocar cada resposta para uma expressão numérica, conforme colocado acima, uma vez que o questionário contava com respostas no modelo da escala Likert. Após transformar as respostas em expressões numéricas, a planilha foi passada ao software SPSS (Statistics Package for the Social Sciences), onde começou a análise dos dados coletados. Foi feita uma análise dos dados do questionário de 2019 do Projeto Residente, e, também do questionário de 2022. Não é possível realizar uma comparação direta, uma vez que foi realizado em diferentes amostras com dimensões distintas. O Projeto Residente conta com uma base de dados bem considerável, e o projeto em questão contou apenas com um colégio, assim, sendo feita uma análise de ambos os questionários.

Resultados e Discussões

Em meio à pandemia de Covid-19, as escolas pararam e iniciou-se uma onda de remotizar o ensino e o aprendizado. O Projeto Residente possui um banco de dados de tempos pré-pandêmicos, onde existem diversas questões sobre o interesse dos alunos em diversos tipos de História, de lugares diferentes e até mesmo da própria história. Assim, com o regresso das aulas presenciais e uma tentativa de não deixar de lado as recomendações da OMS, aplicou-se o formulário e os participantes foram de forma voluntária, uma vez que o dia

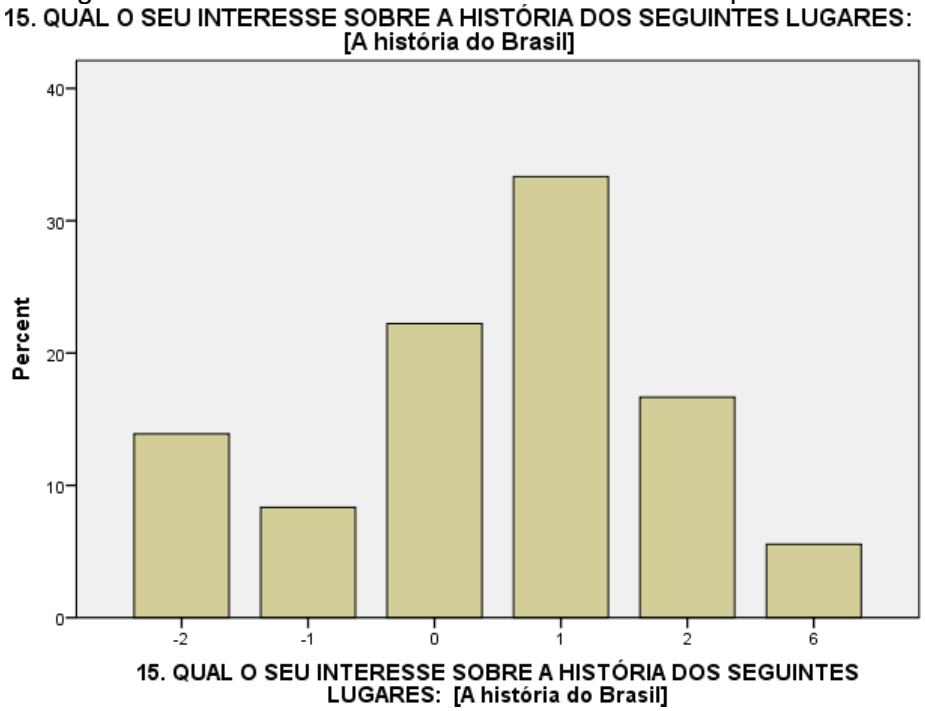
escolhido para aplicação do formulário era também o dia dos ensaios para a festa junina da escola. Os voluntários sentaram-se na sala de informática do colégio onde estava aberto o formulário e de forma rotativa foram respondendo às questões. Após o levantamento das respostas, iniciou-se o processo de análise dos dados coletados, uma vez que já havia sido feita a análise dos dados do Projeto Residente, em relação ao interesse na história da América Latina. Bittencourt coloca como objetivos do ensino da história da América:

> Os objetivos do ensino da história da América são na perspectiva da História integrada os mesmos do ensino de história em geral, e se inserem na contribuição da história para a constituição de identidades e não mais exclusivamente na identidade nacional. A história social e cultural que serve de apoio a essa nova fase do ensino escolar possibilita problematizar as identidades múltiplas. Para além da identidade nacional, existe uma preocupação em identificar o sentido mais amplo dos pertencimentos, sejam de classe, étnicos, de gênero, religiosos, assim como regionais. (BITTENCOURT, 2005, p. 11).

Nessa perspectiva, existe grande importância em compreender e problematizar identidades múltiplas, que vão além da identidade nacional, sendo assim, foram selecionadas duas questões sobre o interesse sobre a história do Brasil e também de outros países da América Latina.

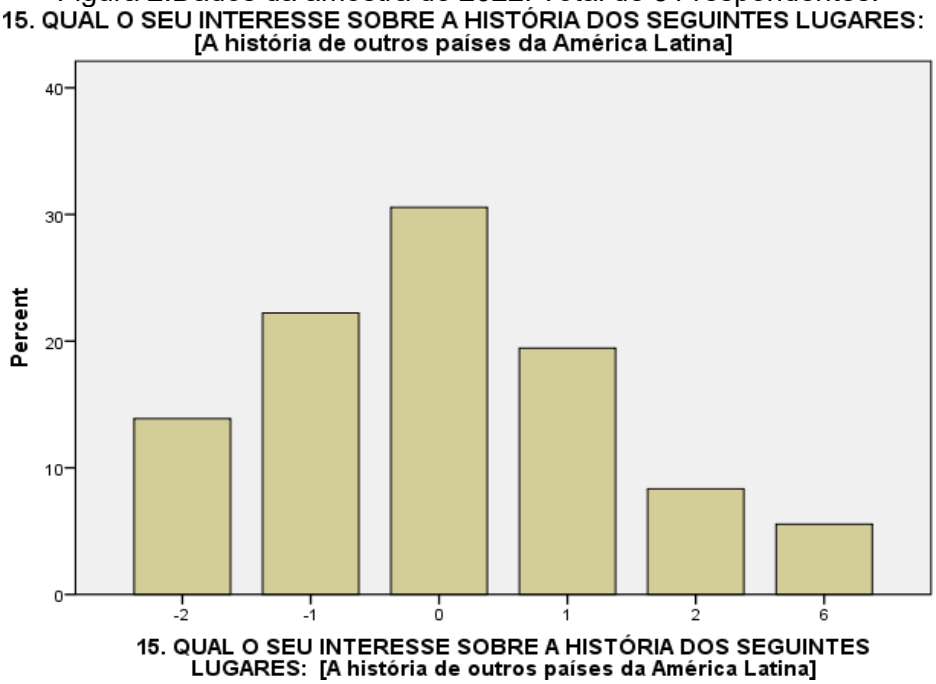
A seguir, os resultados de duas questões da pergunta 15, sobre o interesse dos alunos pela história do Brasil, percebe-se que no questionário de 2022, o interesse sobre a história do Brasil concentra-se em maior parte no “Interesse grande” (1), sendo aproximadamente 35%, já 15% respondeu que não possui nenhum interesse (-2). O número 6 representa a porcentagem de alunos que optaram por não responder a questão. E aproximadamente 20% respondeu que possui interesse médio (0). Sobre a História de outros países da América Latina, nota-se que 30% dos alunos responderam que possuem interesse médio (0), aproximadamente 25% possui pouco interesse, aproximadamente 15% não possui interesse, 20% grande interesse e menos de 10% se interessa muito. Ou seja, de todos os respondentes do questionário de 2022, apenas 10% têm grande interesse pela história de outros países da América Latina.

Figura 1. Dados da amostra de 2022. Total de 31 respondentes.



Fonte: Levantamento de dados da pesquisa de IC da Autora. Organização da Autora

Figura 2.Dados da amostra de 2022. Total de 31 respondentes.

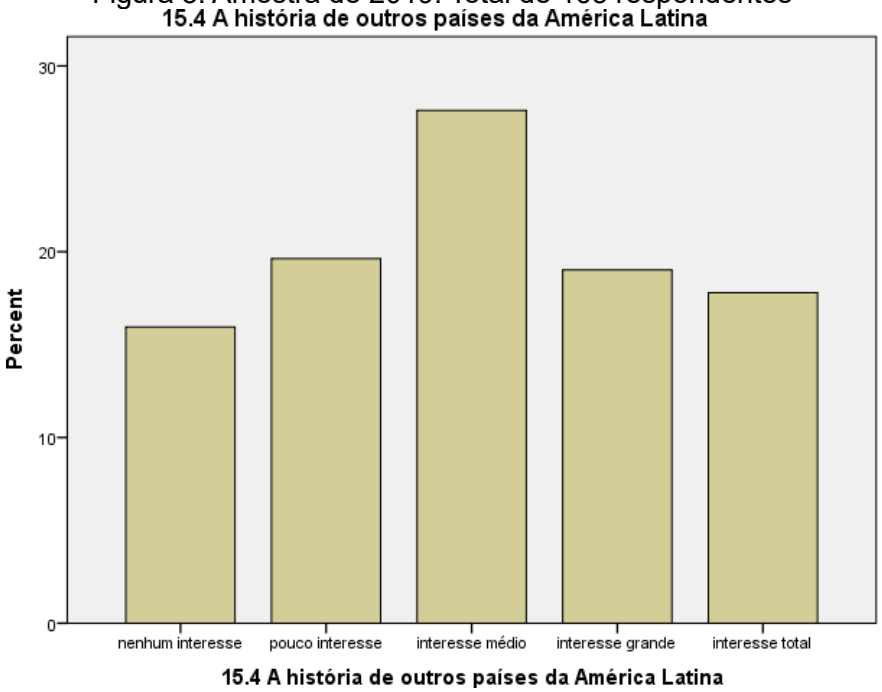


Fonte: Levantamento de dados da pesquisa de IC da Autora. Organização da Autora

No caso do questionário aplicado em 2022, fica compreensível que comparando as respostas às duas questões, o interesse pela história do Brasil prevalece em relação à história de outros países da América Latina. Nota-se que no questionário de 2019, aproximadamente 30% possui interesse médio pela

história de outros países da América Latina, aproximadamente 15% não possui nenhum interesse, 20% pouco interesse, aproximadamente 20% possui interesse grande e apenas aproximadamente 15% possui interesse total. De acordo com Léia Santiago, o conhecimento escolar é geral e formativo, não depende somente do professor, mas resvala nas questões curriculares, nas abordagens teóricas da ciência, no mercado editorial, mídias em geral e na cultura. (SANTIAGO, 2018). Sendo assim, o interesse ou desinteresse do aluno por determinada matéria pode ser moldado por diversas questões, como no caso do questionário de 2022 que foi aplicado em meio à pandemia, e, o de 2019 que se deu em um contexto onde não existia preocupação com pandemia. Os dados do projeto de 2019, totalizam 3677 respostas, porém, os dados foram divididos no Software SPSS, foram selecionados apenas casos da cidade de Ponta Grossa e de escola pública, assim, totalizando 163 respostas:

Figura 3. Amostra de 2019. Total de 163 respondentes



Fonte: Dados do Projeto Residente organizados pela autora.

Como colocam Conceição e Venera, apesar de todas as mudanças que a disciplina sofreu ao longo dos séculos, o ensino de História permanece como espaço de disputa na construção de memórias e formação de identidades, não

mais necessariamente nacionalistas, mas quais identidades são privilegiadas? (CONCEIÇÃO, VENERA, 2012, p.132).

Realizou-se uma desagregação das respostas do questionário de 2019 pelo sexo dos alunos, considerando a questão 15 que aborda sobre o interesse na história de outros países. É possível perceber que houve 163 respostas, das quais 100 eram do sexo feminino e 63 do sexo masculino, das 26 respostas sobre não ter nenhum interesse pela história de outros países da América Latina, 12 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino, sobre ter pouco interesse, 14 são do sexo masculino e 18 do sexo feminino, interesse médio conta com 13 respostas do sexo masculino e 32 do sexo feminino, interesse grande 10 respostas do sexo masculino e 21 do sexo feminino e interesse total 14 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, no interesse total a diferença apenas é de 1 resposta. Partindo da hipótese de que a condição de gênero é influente no interesse pela História da América Latina, nota-se que o interesse das pessoas do sexo feminino é proporcionalmente maior que o das pessoas do sexo masculino:

Figura 4. Amostra de 2019. Total de 163 respondentes.

2 SEXO * 15.4 A história de outros países da América Latina Crosstabulation

Count

		15.4 A história de outros países da América Latina					
		nenhum interesse	pouco interesse	interesse médio	interesse grande	interesse total	Total
2 SEXO	masculino	12	14	13	10	14	63
	feminino	14	18	32	21	15	100
Total		26	32	45	31	29	163

Fonte: Dados do Projeto Residente organizados pela autora.

No cruzamento das respostas da mesma questão, sobre a história de outros países da América Latina com o interesse dos respondentes pela política, percebe-se que apenas 3 das respostas que possuem interesse grande por política se interessam totalmente pela história de outros países da América Latina, enquanto 5 dos que não tem nenhum interesse por política se interessam totalmente pela história de outros países da América Latina. O maior número de respostas está concentrado no interesse médio, 17 das respostas que possuem

interesse médio por política, possuem interesse médio pela História da América Latina. Partindo da hipótese de que quanto maior o interesse em política, maior seria o interesse pela história da América Latina, percebe-se que a maioria que não possui nenhum interesse em política também não possui nenhum interesse pela história da América Latina, já na amostra abaixo, percebe-se que quem possui interesse totalou muito grande por política, ou possui interesse total pela história da América Latina, ou pouco,uma vez que existem o mesmo número de respostas para as duas opções.

Figura 5. Amostra de 2019. Total de 163 respondentes.

10. Qual o seu interesse pela política? * 15.4 A história de outros países da América Latina Crosstabulation

Count

		15.4 A história de outros países da América Latina					
		nenhum interesse	pouco interesse	interesse médio	interesse grande	interesse total	Total
10. Qual o seu interesse pela política?	nenhum	14	7	11	9	5	46
	pequeno	3	4	9	6	4	26
	médio	5	15	17	10	9	56
	grande	3	3	7	4	7	24
	muito grande	1	3	1	2	3	10
Total		26	32	45	31	28	162

Fonte: Dados do Projeto Residente organizados pela autora.

Quanto à religião, foi realizado um cruzamento entre a importância da religião e o interesse pela história de outros países da América Latina, onde é possível perceber que 10 das respostas de pessoas que consideram a religião muito importante responderam também que possuem total interesse pela história de outros países da América Latina, já 20 das respostas que possuem interesse médio pela história de outros países da América Latina responderam que a religião é importante. Da mesma forma, partindo da hipótese de que quanto maior a importância da religião, maior seria o interesse pela história da América Latina, percebe-se na tabela abaixo que tanto quem considera a religião muito importante quanto quem considera apenas importante, em maioria possui um interesse médio pela história da América Latina, o interesse total pela história da América Latina também se relaciona com quem respondeu que a religião é importante ou muito importante, nesse caso, comprovando segundo a amostra que quanto maior a importância da religião, maior o interesse pela História da

América Latina.

Figura 5. Amostra de 2019. Total de 163 respondentes.

9. Qual a importância da religião para você? * 15.4 A história de outros países da América Latina Crosstabulation

Count

		15.4 A história de outros países da América Latina					
		nenhum interesse	pouco interesse	interesse médio	interesse grande	interesse total	Total
9. Qual a importância da religião para você?	não é importante	3	3	2	1	4	13
	é um pouco importante	4	2	2	3	1	12
	mais ou menos	5	7	7	3	4	26
	é importante	7	11	20	11	10	59
	é muito importante	7	9	14	13	10	53
Total		26	32	45	31	29	163

Fonte: Dados do Projeto Residente organizados pela autora.

Percebe-se que, tanto no questionário de 2019, quanto nos gráficos das respostas, a maioria dos respondentes (aproximadamente 30%) possui interesse médio na história de outros países da América Latina. Já no questionário aplicado em 2022, também aproximadamente 30% dos respondentes possuem interesse médio. Em ambos os casos o interesse médio prevaleceu, e, o interesse total no questionário de 2019 está em apenas 15% dos respondentes, e, no questionário de 2022, menos de 10%. Não é possível realizar uma comparação direta entre os resultados do questionário de 2019 e o questionário de 2022, uma vez que foram aplicados em contextos diferentes, o segundo em meio à pandemia, pós-ensino remoto, mas, pode se compreender como se deram as respostas em diferentes anos. Ainda em 2022, o interesse dos participantes pela história de outros países da América Latina é menor em relação ao interesse na história do Brasil, o que valida a questão sobre quais identidades estão sendo privilegiadas no Ensino de História, uma vez que o Brasil faz parte da América Latina.

Conclusão

Pode-se identificar que o interesse dos jovens entre 15 e 17 anos que participaram do questionário na história da América Latina em meio à pandemia não é exatamente alto. Em relação ao total das respostas, apenas aproximadamente 10% responderam que possuem total interesse na história de outros países da América Latina. Como coloca Bittencourt (2005) A História da

América, ao ser dada separadamente da História do Brasil, não possibilita um estudo sincrônico e, portanto, de difícil entendimento da inserção do Brasil em uma história americana. (BITTENCOURT, 2005). Dessa forma, como colocado no gráfico 1, a maioria possui grande interesse pela História do Brasil, enquanto pela História da América Latina a maioria possui um interesse médio, neutro. Partindo das hipóteses de que quanto maior o interesse por política ou maior a importância da religião para o indivíduo, maior seria o interesse pela história da AméricaLatina, as amostras do projeto residente de 2019 apresentam que essa relação está correta, uma vez que as respostas que afirmaram ter interesse na história da América Latina são proporcionais ao interesse por política ou importância da religião.

Em meio às dificuldades encontradas ao realizar este projeto, desde o cenário pandêmico, oatraso ao retorno presencial, problemas com o software utilizado até a dificuldade de aplicação do questionário no ambiente escolar, foi possível realizar o proposto e concluir que ainda existe uma dificuldade no interesse na história da América Latina, uma vez que é estudada de forma separada à história do Brasil, o que causa uma dificuldade de associação de que o Brasil participa da América Latina, que desencadeia no pouco interesse em outras histórias que vão além dahistória do Brasil.

Referências

BAROM, W.C.C. **identidade latino-americana e ideologia neoliberal**. In: CERRI, LF. (org.) Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 180-216.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da Anphlac**, n. 4, p. 5-15, 2005.

CERRI, L.F. **O que todo estudante de história gostaria que seu professor soubesse mas tinhamedo de dizer**. In: CERRI, LF. (org.) Jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 232-259.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de história e consciência histórica latino-americana. **Revista Brasileira de História**, v. 31, n. 62, p. 173-191, 2011.

SANTIAGO, LÉIA ADRIANA DA SILVA. **A América Latina nas propostas**

curriculares doBrasil e da Argentina. XXVII Simpósio Nacional de História, 2013. SANTIAGO, L.A.S.Jovens, identidade e consciência da integração latino-americana. In: CERRI, LF. (org.) Jovens ea História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018, p. 160-179.

VENERA, Raquel ALS; DA CONCEIÇÃO, Juliana Pirola. TENSÕES CURRICULARES E NARRATIVAS: o ensino de História da América Latina HISTORY TEACHING: curricular policies, school culture, knowledge and teaching practices. **Revista Tempo e Argumento**, v. 4, n. 2, p. 128-151, 2012.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES/DISCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPB

Danielle Camelo[1]

Contextualizando…

A pesquisa apresentada no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História configura-se como recorte de uma investigação de maior amplitude sobre práticas do/no ensino de História desenvolvidas por docentes de escolas públicas do estado da Paraíba no contexto da pandemia de Covid-19. Entre os anos de 2020 e 2022, vivenciamos mudanças significativas no campo da Educação que atingiram, dentre outros aspectos, a prática de ensino. Sendo assim, questionamos: quais estratégias e recursos didáticos apresentaram maior privilégio nas aulas de História a partir da suspensão das atividades escolares presenciais? Em outros termos, qual o cenário do ensino de História no contexto pandêmico?

As respostas para tais perguntas estão em processo de construção, tendo em vista a complexidade do tema, além da quantidade de fontes e dados disponíveis para a continuidade do trabalho. Todavia, com o andamento da pesquisa, é possível compartilhar, no texto ora apresentado, alguns resultados referentes ao ensino de História na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O interesse por discutir o Ensino de História na EJA decorre de nossa experiência enquanto docente do componente curricular *Estágio Docente Supervisionado* no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba. De acordo com a matriz curricular do referido curso, no período em que os dados foram coletados, os estágios supervisionados são ofertados a partir da segunda metade do curso e distribuídos em três componentes

[1] Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: profdaniellecamelo@gmail.com

curriculares: Estágio Docente Supervisionado 1, Estágio Docente Supervisionado 2 e Estágio Docente Supervisionado 3.

Segundo as ementas, o primeiro estágio tem como objetivo a observação da prática pedagógica nos espaços escolares/educacionais e das culturas institucionais. Em sequência, o Estágio 2 corresponde ao exercício da regência em História para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental ou suas equivalências nas diversas modalidades de ensino e modelos escolares. Por fim, o terceiro estágio, tem como objetivo a regência em História nas turmas do Ensino Médio ou suas equivalências em diferentes modalidades de ensino e modelos escolares.

As diferentes modalidades de ensino e modelos escolares equivalem à atuação na Educação de Jovens e Adultos, Escolas do Campo, Escolas Quilombolas, Espaços de reeducação/ressocialização de jovens, dentre outras possibilidades que correspondam à educação básica cujo ensino de História esteja presente no currículo. A amplitude de possibilidades de atuação junto à necessidade, por parte de muitos/as estudantes da licenciatura, em realizar o estágio no curso noturno, têm levado ao crescimento das experiências na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, visto que a mesma é ofertada, majoritariamente, no turno da noite.

A crescente atuação dos estágios na EJA no curso de Licenciatura em História da UFPB desvela a importância de trazermos, de maneira mais significativa, as discussões sobre Educação de Jovens e Adultos - com base na epistemologia da educação popular freireana[2] - para os currículos dos cursos de formação docente. Partimos do pressuposto de que a formação de professores/as é um processo contínuo e que se constrói, sobretudo, em espaços institucionais de educação. Segundo Santiago e Batista Neto, “por ser, ela também, prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 8)

[2] Aspectos teórico-epistemológicos da EJA serão melhor discutidos na seção seguinte deste texto.

A vivência dos estágios de docência na EJA agregada à necessidade e urgência de abordarmos a educação popular em cursos de licenciatura, leva-nos a refletir sobre as especificidades do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. As questões referentes à temática tornaram-se mais aguçadas diante do cenário educacional desenhado pela pandemia de Covid-19 no qual, segundo pesquisa divulgada pelo Inep em 2022[3], mais de 90% das escolas destinadas à EJA trabalharam de maneira remota e/ou híbrida durante todo ano letivo de 2021.

Em face de tais aspectos, trazemos como objetivo central desta investigação: analisar categorias do campo do Ensino de História a partir da prática docente de professores/as de História atuantes na Educação de Jovens e Adultos.

Os dados foram obtidos pelo procedimento da análise documental onde analisamos três relatórios finais de estágio correspondentes ao semestre letivo de 2021.1. Os relatórios tratam da observação, por parte dos/as licenciados/as, de aulas de História ministradas por docentes responsáveis pelo ensino de História em turmas de EJA (ciclos V e VI) de escolas da rede estadual da Paraíba - todas circunscritas no município de João Pessoa.

Como dito inicialmente, a pesquisa ainda encontra-se em andamento. Sabemos que os três relatórios analisados não representam a totalidade das práticas do estado da Paraíba, nem são suficientes para a definição do cenário referente à EJA durante a pandemia. Todavia, afirmamos que os dados oriundos dos materiais são relevantes para darmos início a discussões significativas no campo do Ensino de História, sobretudo no presente momento em que atuamos para (re)estruturarmos a educação brasileira após anos de pandemia e desmonte por parte do governo federal que findou sua gestão em 2022.

Os relatórios foram analisados com base na técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A análise dos textos permitiu-nos construir duas categorias: a) recursos didáticos nas aulas de História na EJA; b) relação passado-presente no ensino de História na EJA. Para discutirmos sobre as categorias, trazemos debates teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos

[3] Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf

e sobre o Ensino de História. Sendo assim, após esta seção introdutória, o artigo apresentará considerações sobre a EJA no Brasil. Na sequência, discutirá questões referentes às especificidades do ensino de História na EJA. Após os ítens de fundamentação teórica, apresentaremos os dados apontados pelos relatórios para, por fim, tecermos nossas últimas considerações.

Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

As práticas de ensino institucionalizadas para educação de adultos, no Brasil, remonta ao período de colonização quando os jesuítas criaram as primeiras escolas cujo objetivo primeiro era a catequização e o ensino da língua portuguesa aos povos nativos. Com o decorrer das mudanças políticas, sobretudo com a chegada da família real em 1808, houve um aumento da necessidade de formação de trabalhadores para servirem às exigências da aristocracia luso-brasileira. A escolarização de adultos foi considerada um critério importante para a qualificação da mão-de-obra.

Segundo Friedrich *et. al.*, ainda no século XIX, a "Lei Saraiva" que instituiu a reforma eleitoral no Brasil pela qual pessoas analfabetas não teriam direito ao voto, foi responsável por abrir portas para o debate e construção de políticas voltadas à educação de adultos. De acordo com os autores, "o analfabetismo, então, estava associado à incapacidade e à inabilidade social. A expulsão dos jesuítas no século XVIII desestruturou o ensino de adultos neste propósito, discussão esta que foi retomada no Império." (FRIEDRICH *et. al.,* 2010, p.394)

Durante o Império e os anos do período republicano, o Brasil vivenciou implementações de políticas voltadas à escolarização de adultos. As discussões oscilavam ora entre a perspectiva do acúmulo de instruções para o mercado de trabalho, ora entre a perspectiva de que a educação seria o caminho a ser seguido para curar as mazelas econômicas e sociais do país.

Nessa longa trajetória histórica, podemos destacar: o Plano Nacional de Educação - instituído na Constituição de 1934 -; a realização do Congresso de Educação de Adultos (em 1958), bem como as ações de diversos grupos entre os anos de 1961 e 1964 como o Movimento de Cultura Popular (MCP, idealizado por Paulo Freire); a Campanha de Educação Popular da Paraíba; o Movimento

de Educação de Base (MEB), realizado com parceria entre a Conferência Nacional de Bispos do Brasil e o Governo Federal), e a experiência de alfabetização de adultos, em 40 horas, na cidade de Angicos (RN) a partir das práticas educativas idealizadas por Paulo Freire.

Os movimentos citados acima trazem concepções valiosas, a nosso ver, sobre a educação de jovens e adultos, pois se fundamenta na compreensão de que educar jovens, adultos e idosos significa pensar a educação popular do Brasil. Nesse sentido, entendemos a EJA não como uma mera modalidade de ensino que pretende aligeirar a escolarização de sujeitos que não puderam concluir seus estudos na educação básica no tempo regular. A existência de pessoas que abandonaram a escola ou não tiveram acesso a ela, é o retrato das nossas desigualdades, sociais, econômicas, étnico-raciais, dentre tantas outras.

Tal compreensão foi forjada com base nos constructos de Paulo Freire. Ao realizar o projeto de alfabetização de adultos em Angicos, Freire nos apresenta não só uma nova concepção acerca da alfabetização, de letramentos (leitura de mundo), mas, sobretudo, uma nova Pedagogia. A obra *Educação como Prática de Liberdade*, produzida durante seu exílio na década de 1960, nos mostra a importância da democracia; a diferença entre educação e massificação, e a relação entre educação e conscientização. Essas categorias permitem-nos entender que os sujeitos aprendentes da EJA são trabalhadores que carregam consigo suas histórias de vida, portanto, suas leituras de mundo são construídas a partir de processos diferentes das experiências de crianças e jovens cuja escolarização acontece no tempo regular.

A perspectiva freireana mantém-se como base para refletirmos sobre Educação de Jovens e Adultos. Corroboramos com as questões levantadas por Ireland (2020) ao apontar:

> Assim, ao dialogar com o legado de Freire para a educação de jovens e adultos, consideramos que o desafio que Freire continua nos apresentando é como desenvolver a EJA na perspectiva e no espírito da educação popular e de forma a preparar o cidadão para participar ativamente do processo democrático. Ao nos referirmos aos princípios acima, quiçá seja possível apontar alguns desafios centrais. Embora a escolaridade ainda seja um dos principais desafios da EJA, como reconstituir e valorizar a dimensão política e emancipatória desse processo? Os nossos processos de ensino aprendizagem

> estão ainda excessivamente mais preocupados com o ensino do que com a aprendizagem, com o decorar do que com o criar. Como trazer os educandos para o centro da nossa preocupação pedagógica em termos teórico-metodológicos, políticos e práticos? (IRELAND, 2020, p. 429-430)

Não temos a intenção de afirmar que a pedagogia de Freire deva ser concebida como uma tábua de salvação para a Educação de Jovens e Adultos ou como uma teoria inquestionável. Se assim fosse, estaríamos indo na contramão do pensamento freireano cujo olhar crítico diante da realidade é uma premissa. Objetivamos, nesta seção, mostrar nosso olhar sobre a EJA para darmos continuidade ao debate teórico estabelecendo relações entre suas especificidades e o ensino de História.

Ensino de História na EJA: um breve debate teórico

Diante dos aspectos apontados sobre a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, partimos para discutir sobre o ensino de História nesta modalidade. Cumpre destacar que a relação de ensino-aprendizagem na EJA (independente de qual seja a área do conhecimento a ser trabalhada) precisa ser vista numa perspectiva que compreenda suas especificidades e complexidades. No caso do ensino de História, tomemos o trecho da produção de Monteiro (2015) como ponto de partida para nossa argumentação[4]:

> Questões relacionadas ao currículo e ao conhecimento escolar no ensino de História têm sido investigadas, no tempo presente, na busca de se compreender a relação dos docentes com os saberes que ensinam, considerando a originalidade e a especificidade epistemológica desse processo de produção. Essa perspectiva de abordagem situa-se no âmbito das possibilidades de entendimento do sentido de "ensino de" (FERREIRA et al., 2014) em nossas pesquisas. O conhecimento disciplinarizado – História – é entendido como produção dos docentes/agentes, culturais em diálogo com seus alunos, em contextos curriculares específicos. Estes podem estar constituídos em uma sala de aula, uma atividade museal, um texto de livro didático, uma dinâmica na modalidade Educação a Distância (EAD), considerados em seus aspectos contingenciais, nos quais circulam diferentes sentidos e demandas de conhecimento: fluxos oriundos dos conhecimentos científicos que se articulam com referências culturais dos diferentes sujeitos em diálogo e das instituições onde se

[4] O texto da professora Ana Maria Monteiro não trata, especificamente, sobre o ensino de História na EJA, todavia, a perspectiva por ela apresentada nos permite fazer aproximações importantes para o debate.

> efetivam as mediações/produções/práticas articulatórias/negociações, no movimento constitutivo do “ensino de” no fazer curricular. (MONTEIRO, 2015, p. 166-167)

Ao afirmar que o conhecimento disciplinarizado da História é resultado de uma produção dialógica entre o saber docente e o saber discente, guardando contextos curriculares específicos, temos uma contribuição importante para pensarmos o ensino de História na EJA. Como dito anteriormente, com base no pensamento freireano, é urgente compreendermos que os sujeitos aprendentes da EJA são indivíduos que levam para sala de aula suas histórias de vida, suas subjetividades, frustrações e, principalmente, relações com o trabalho e com histórico do “fracasso escolar”. (Charlot, 2007)

A Educação de Jovens e Adultos carece de políticas curriculares mais consistentes. O contexto herdado da pandemia de Covid-19 ainda deixou muitas cicatrizes na EJA. A Resolução CNE/CEB n° 1/2021 instituiu diretrizes **operacionais** para EJA na qual havia, como interesses centrais, a necessidade de normatizar a EJA durante a suspensão das aulas presenciais e a urgência de alinhamento entre a modalidade junto à Base Nacional Comum Curricular e à Política Nacional de Avaliação. Destacamos o termo “operacional” para anunciar que o documento não apresenta nenhuma discussão sobre os fundamentos teóricos, históricos e sociais da EJA. É silenciado também o entendimento sobre o caráter político do trabalho educacional com jovens e adultos. O documento é restrito a definir faixa etária dos/as estudantes, carga horária de aulas e indicar que o currículo da EJA deve se aliar à BNCC.

As aproximações exigidas com a BNCC - documento que regula o currículo da educação básica - merecem críticas, pois concebe o currículo de EJA como sendo uma adaptação ao currículo da educação básica - ensino fundamental e ensino médio. Não há indicações das especificidades dos sujeitos aprendentes. As políticas curriculares, que compreendem as seleções de conteúdos, de acordo com o documento, caberiam às secretarias estaduais de educação.

No caso da Paraíba, em especial, no que tange os ciclos V e VI da EJA, para o período da pandemia, foram criados Planos Estratégicos Curriculares para os bimestres letivos. Os documentos apontam que o currículo da Educação

de Jovens e Adultos na Paraíba deve ser organizado em eixos temáticos (temos como exemplos: *Direitos Humanos; Identidade, Autonomia e Cultura; Identidade e Cultura; Trabalho, Economia, Consumo e Globalização…)* que seriam contemplados por todas as áreas do conhecimento. Referente à História, cada eixo temático deveria ter um conteúdo correspondente ao eixo. Segundo o documento, a temática dos Direitos Humanos, no ciclo V, deveria equivaler ao conteúdo do Iluminismo.

Não pretendemos realizar uma análise documental minuciosa neste momento (mesmo reconhecendo a importância de tal procedimento), mas tomamos o trecho supracitado para compreendermos que não há uma coerência epistemológica para o ensino de História, já que se indica o trabalho a partir de eixos temáticos, mas imediatamente, exige-se uma conversão do mesmo para conteúdos que obedeçam a organização tradicional do ensino de História. Não se faz - e é fundamental fazermos - o questionamento de Almeida (2016): a Educação de Jovens e Adultos é uma educação para o trabalho ou para classe trabalhadora?

> A educação de jovens e adultos é constituída por práticas e reflexões que não se restringem à escolarização, pois envolve processos formativos variados, em que se aglutinam iniciativas de qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e cultural, em espaços escolares e não escolares. Trata-se de um universo pedagógico importante para a realização plena da indissociabilidade entre teoria e prática, e que vetoriza caminhos rumo aos processos da emancipação humana.
>
> As práticas pedagógicas realizadas na EJA distinguem-se dos processos didático-metodológicos comuns, em inúmeras concepções, e do modo como os sujeitos (legisladores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e profissionais da educação) identificam a especificidades dos jovens e adultos. (ALMEIDA, 2016, p.129-130)

Se pensarmos a EJA como uma educação para a classe trabalhadora, precisamos refletir também o papel do ensino de História nesse processo formativo. Gostaríamos de destacar duas propostas pedagógicas que consideramos importantes para ensinar História na EJA: o trabalho com História Local e a constante interlocução entre passado e presente onde partimos do presente para problematizarmos o passado.

A História Local (podendo ser construída como ponto de partida para um estudo global) permite que os indivíduos identifiquem-se como sujeitos históricos com múltiplas identidades. A história da sua comunidade dialoga com outras comunidades e contribui para ampliação da sua visão de mundo. Do mesmo modo, apontamos para a relevância da relação constante entre presente e passado, pois as particularidades dos aprendentes da EJA nos mostra que seus saberes sobre conceitos e conteúdos históricos podem ser tomados como referências iniciais para a ampliação do conhecimento. Ou seja, buscamos dizer que é fundamental que a História seja repleta de sentidos.

O ensino de História na EJA: olhares de licenciandos/as sobre a prática de ensino em escolas da Paraíba

As informações, socializadas neste texto, sobre o ensino de História em turmas de EJA em escolas da rede estadual de ensino da Paraíba são resultados do olhar de licenciandos/as em História da UFPB a partir de suas experiências nos estágios supervisionados. Uma das etapas prevista no plano de estágios dizia respeito à observação de situações de ensino, ou seja, os/as licenciandos/as deveriam observar aulas de História - nesse caso, em turmas EJA - levando em consideração aspectos como planejamento, utilização de recursos didáticos, estratégias de ensino, perspectiva de ensino de História e avaliação. Os relatos foram feitos no relatório final de estágio que se configuram como documentos da pesquisa.

Como dito inicialmente, foram analisados três relatórios de estágio[5]. Neles, apareceram, com mais frequência, relatos sobre estratégias de ensino, recursos didáticos e dialogicidade entre docentes e discentes. Desse modo, construímos duas categorias de análise sobre as quais versaremos nesta seção: **recursos didáticos nas aulas de História na EJA** e **relação passado-presente no ensino de História na EJA.**

Antes de aprofundarmos nossa análise sobre as referidas categorias, é importante ratificar que as observações foram feitas no contexto de suspensão das atividades presenciais em decorrência do cenário pandêmico. As aulas de

[5] No corpo do texto, os relatórios serão identificados como relatório 1, relatório 2 e relatório 3.

História, nas três escolas em que atuaram os/as estagiários/as eram ministradas virtualmente através do *Google Meet*. O compartilhamento de fichas de atividades e demais orientações eram compartilhadas via *whatsapp.* Sabemos que tal modelo de ensino exigia condições materiais satisfatórias para o acesso às plataformas e conhecimentos tecnológicos específicos. Esses aspectos contribuíram para a ausência de estudantes nas aulas da EJA.

No que se refere aos **recursos didáticos**, identificamos que as aulas de História mantinham a perspectiva de aula expositiva. Sabemos que as aulas *on line* corroboraram para a precarização do trabalho docente assim como geraram inúmeros desafios para professores/as que desconheciam o modelo. Todavia, compreendemos que nossa atitude frente ao conhecimento pode se dar de maneira crítica ou reprodutiva, independente do cenário em que nos encontremos.

A exposição dos conteúdos históricos foi descrita no seguinte trecho do relatório 2:

> A professora seguiu um método que achei muito interessante e muito me instigou. O desenvolver de sua fala foi essencialmente narrativo, mas, ao longo dessa narrativa, foi desenvolvendo análises, de modo que os dois aspectos ficaram bem integrados e deram uma excelente forma de tratar o conteúdo. Essa foi a maneira adotada por ela em todas as suas aulas.
> (...)
> Ao final da aula, um aluno fez uma pergunta sobre a repressão no período, o que demonstrou um conhecimento sobre o que foi a ditadura. Todavia, essa foi a única pergunta que houve nas aulas que observei. Apenas três alunos estiveram presentes, sendo a chamada feita pelo chat do Google Meet, com os alunos digitando seus nomes completos lá. (Relatório 2, p.17-18)

O extrato da observação do licenciando reitera as considerações que apontamos sobre o quantitativo de estudantes nas aulas remotas, bem como a pouca problematização do conteúdo, característica de aulas expositivas nas quais as informações são reproduzidas para serem memorizadas. Ainda assim, identificamos que os/as docentes observados/as lançaram mão da oportunidade do trabalho com tecnologias digitais para usarem linguagens audiovisuais em suas aulas. Os filmes ganharam destaque na seleção de recursos didáticos para as aulas. Tal aspecto foi observado nos três relatórios. Os trechos dos relatórios 1 e 3 confirmam nossa percepção:

> Na última aula que consegui observar dessa turma, a professora trouxe um documentário sobre a história das Cruzadas do canal History Channel Brasil. Foi bastante interessante ver como os alunos reagiram ao documentário, alguns comentaram que estava em inglês e que a legenda passava muito rápido e não conseguiam ler, outro aluno trouxe um questionamento sobre os a Ordem dos Templários. (Relatório 1, p. 6-7)

> Em determinado momento, ao findar a abordagem sobre o governo de Costa e Silva e antes de se passar para o de Médici, a professora colaboradora passou um trecho do filme *Batismo de Sangue*, a fim de mostrar a tortura. Foi interessante isso, porque mostrou em imagens a barbárie da ditadura, muitas vezes, essa força da imagem e o choque dela podem ajudar, principalmente diante de tanta suavização de um período como aquele (Relatório 3, p.19)

Podemos identificar, a partir dos relatos, que o uso dos filmes foi uma escolha significativa para abordar determinados conteúdos, pois permite que os/as estudantes visualizem aspectos que a exposição das informações por parte dos/das docentes não alcançaria. Além do uso de filmes, destacamos também a resolução de questões objetivas como outro recurso/estratégia didática nas aulas de História. Os três relatórios informam que os/as docentes socializaram, via *whatsapp*, fichas ou formulários do *Google Form* para serem preenchidos pelos/as estudantes. Estes materiais eram utilizados como instrumentos avaliativos.

As aulas de História foram descritas, de maneira geral, como expositivas, esvaziadas de estudantes e com pouca interação. Porém, os/as licenciandos perceberam que a relação dialógica entre docentes, aprendentes e conteúdo era melhor construída quando eram feitas pontes entre os conteúdos trabalhados e o tempo presente.

A relação passado-presente no ensino de História - nossa segunda categoria de análise - é premissa para o ensino de História em qualquer segmento, nível ou modalidade de ensino. É na conexão entre o que passou e o vivido hoje que encontramos sentidos e significados da/na História enquanto área do conhecimento. No caso da EJA, o ensino de História abre caminhos para que as pessoas compreendam sua existência enquanto sujeitos históricos e agentes de transformações.

Os relatórios mostram a importância de estabelecermos relação entre passado-presente:

> Nessa aula, a professora deu certo enfoque na discussão sobre os direitos humanos e seu significado. Não esteve restrita ao conteúdo no seu sentido mais estrito, mas trouxe uma discussão sobre o período e uma temática transversal de grande relevância. Falou da importância e do significado dos Direitos Humanos (Relatório 2, p. 20)

> No ciclo VI, foi bem mais difícil acompanhar a turma, pois era uma das turmas que mais faltava alunos. (...))Os conteúdos foram voltados para o Brasil no século XX, compreender as razões que levaram Getúlio Vargas ao poder, as características econômicas e sociais do Estado novo, as leis trabalhistas na era Vargas e a reforma trabalhistas ocorrida agora no Brasil. Nessa aula especificamente os alunos participaram muito bem, ligando o áudio e trazendo seus próprios relatos, fazendo associação aos casos de pessoas que trabalham para aplicativos como uber, ifood entre outros. Trouxeram o caso do motoboy que foi atropelado no bairro de Manaíra (Relatório 1, p. 7)

A partir dos trechos, observamos que o olhar crítico em relação ao conteúdo por parte dos/as aprendentes, foi instigado não só pela relação passado-presente construída pelo/a docente, mas também pela presença de pautas comuns à vida de trabalhadores/as. Os Direitos Humanos, a reforma trabalhista e a precarização do trabalho foram temáticas que proporcionaram debates, diferente de quando os/as docentes, simplesmente, apresentaram conteúdos como: sucessões presidenciais, Idade Média, dentre outros tidos como conteúdos formais do currículo da História escolar.

Algumas considerações…

Consideramos como relevante a experiência de socializar nossa produção acerca do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. O texto aqui apresentado é também expressão dos diálogos que construímos no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. O encontro aconteceu num momento em que construímos fundamentações e estratégias para compreendermos o ensino de História no Brasil que vivera tempos de crise não só sanitária, mas, sobretudo, crise humanitária.

Os sujeitos aprendentes da EJA são pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade regular. As justificativas para tal realidade gravitam em torno dos nossos problemas sociais e econômicos. Sendo assim, é fundamental compreender que a EJA não é simples e somente uma modalidade

de ensino que visa o aligeiramento da escolarização, mas uma modalidade de forte cunho político.

O ensino de História tem papel fundamental na construção de práticas pedagógicas pautadas na reflexão. As aulas de História são espaços para construção de leituras de mundo, de letramentos. É também - por que não? - momento de contribuição significativa para o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Nossa pesquisa trouxe considerações sobre o ensino de História na EJA em escolas da rede estadual de ensino da Paraíba durante a pandemia de Covid-19. O contexto pandêmico precarizou ainda mais a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Se o ensino regular sofreu duras consequências, a EJA sofreu ainda mais porque existiam muitos aspectos que levaram trabalhadores/as a abandonarem seus estudos. De todo modo, aqueles/as que permaneceram nos mostraram - através dos relatos de licenciandos/as em estágio supervisionado - que o tempo presente e os Direitos Humanos são peças chaves para o ensino de História.

Referências

ALMEIDA, Adriana. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos,** vol. 4, n. 8, p.129-147, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil.** Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021. Acesso em: 20 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n°1/2021.** Diário Oficial da União. Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, p. 107.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Cláudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

IRELAND, Timothy Denis. Mesmo em tempos de COVID-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v.14, n. 29, p. 427-441, mai./ago. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista.** Curitiba, n.5, p.165-182, out./dez. 2015.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e da Tecnologia. **Plano Estratégico Curricular.** Paraíba, 2020. Disponível em: https://pbeduca.see.pb.gov.br/guias-de-orienta. Acesso em: 29 de março de 2023.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógico. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, p.1-19, 2011.

Ensino, aprendizagem e avaliação em História: entre tradições e traduções na pesquisa e na sala de aula

APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO TRADUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: UMA INTERFACE ENTRE RELIGIÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Flávio Pereira Bastos[1]

Apontamentos iniciais

A pergunta que move este *paper* é: no âmbito do ensino de História, que sentido de aprendizagem pode ser mobilizado quando o tema em discussão é religião? À vista disso, a proposta não é pensar sobre religião relacionando-a ao ensino religioso pois, no contexto do século XXI, o ensino sobre as religiões por meio do ensino de História não pode ser compreendido como parte da expansão de igrejas ou como educação religiosa, mas sim observado como integrado à formação cidadã (ARAGÃO, 2017).

Um sentido de aprendizagem sobre religião, no âmbito do ensino de História, não é caracterizado sob um tom de enquadramento doutrinário, condicionado a causas teológicas de expressões religiosas e/ou sinônimo de anomalias históricas ante a diversidade religiosa (de crenças) a qual, inclusive, atravessa as salas de aula. Desta forma, não venho caracterizar, classificar ou hierarquizar religiões ao pensá-las de um ponto de vista do ensino de História. Tampouco provocar sentidos de aprendizagem que assumem confissões, crenças e/ou discursos religiosos como um lugar privilegiado de determinada leitura de uma religião sobre outras.

> Reconhecer a diversidade do outro é entender que a crença individual não pode ser utilizada como argumento para a legitimação de uma superioridade, construção de mundo isolado ou para disputas de espaços. A formação de uma abordagem plural sobre as religiões coopera com a constituição de alteridades fundamentais para a formação dos indivíduos, especialmente em momentos em que parte da violência física e simbólica é justificada por diferenças de crenças (DE MOURA; UZUN, 2020, p. 302).

[1] Mestrando em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). flaviobaastos@gmail.com.

Poder-se-ia, então, a partir deste objetivo, considerar uma aprendizagem neutra sobre religião? Não. A perspectiva de aprendizagem que mobilizo vai ao encontro de experiências como lugar de afetos, capazes de traduzir uma "identidade narrativa" (RICOEUR, 1997) a partir do ensino de História. Se fosse neutra, as experiências desapareceriam, uma vez que a neutralidade tende a desmanchar a singularidade, a diferença, em vista da universalidade de um comum.

Poderíamos, ainda, imaginar que, ao pensar sobre religião no ensino de História, temos de explicar razões teológicas que envolvem tudo quanto possa estar atrelado à religião. Sim: pensar em religião significa também reconhecer confissões de fé, aderências eclesiásticas, crenças em ser (es) eterno (s)/infinito (s) etc., que fazem parte de sistemas de sentidos religiosos.

> Não resta dúvida de que [...] religião é um fenômeno complexo que envolve a experiência (numinosa ou mística), o sentimento e a emoção, a ação ritual, a prática moral, etc.; [...] a melhor maneira de entender [...] religião é compreendê-la como algo que se refere a "crenças [práticas] religiosas" (WIEBE, 1998, p. 140-141).

Nesse sentido, este trabalho toma o cuidado de atravessar essas premissas religiosas a fim de buscar não elementos que possam estruturar uma razão confessional de ser da religião, mas sim o que a temática religião pode oferecer enquanto um elemento de afetos (experiências) que se manifestam ao aprender sobre religião com o ensino de História.

> a religião é uma extrapolação da cultura, para incluir na sociedade e como culturais aqueles ser (es) e/ou forças que de outro modo seriam descritos como naturais ou sobrenaturais. [...] Em outras palavras, os humanos se veem, num contexto religioso, como desempenhando certo tipo de relação com ser (es) e/ou força (s), que com razão só podemos chamar de relação social. É uma relação de comunicação, intenção, reciprocidade, respeito, evitação, controle etc. O (s) ser (es) e/ou força (s) são como nós em alguns aspectos, apesar do fato de serem diferentes de nós em outros aspectos. (ELLER, 2018, p. 55).

Com essas considerações iniciais, mobilizo um sentido de aprendizagem histórica a partir da categoria tradução (MARTINS, 2023) como um lugar de "identidade narrativa" (RICOEUR, 1997) pelo conceito de "tríplice mimese" (RICOEUR, 1994), de modo a articulá-la com a categoria "experiências"

(BENJAMIN, 2012) como um lugar de afetos ao tratar da temática religião situada no ensino de História.

Nos contornos da tradução

O que é tradução? Por que, para que, para quem se traduz? Essas são perguntas que constituem alguns pressupostos básicos de quem se propõe a investigar o ato de tradução.

Tradução é um "campo"[2] que possui estudos sistemáticos próprios e que percorre análises teóricas da Linguística[3] à Filosofia[4]. Para a Tradutologia, a língua expressa o estado de nosso ser. Um esforço por entender e fazer-se entender. Isso implica não somente os aspectos que as palavras têm, mas também sua aparência, a estética, a impressão que se tem sobre a língua. Traduz-se porque há diferenças entre as línguas e as culturas, por ter a comunicação como finalidade (BHABHA, 1998). A tradução, neste sentido, é uma arte, uma vez que se abre para uma conexão enigmática entre a linguagem e o sentido (DÉTIENNE, 2000). Uma conexão que visa à equivalência de sentido construído, porém não uma construção que busca o comparável literal, mas sim encontros de sentidos sob relações de responsabilidade com o diferente (DÉTIENNE, 2000).

Entretanto, a tradução não implica simplesmente a tradução de palavras, frases e textos. Trata-se, inclusive, de traduzir o sentido, de interpretar e comunicar uma série de elementos simultaneamente. Traduzir é compreender o enunciado: o volume, o tom, a situação, o espaço, inclusive a cultura de quem escuta ou lê. (DÉTIENNE, 2000). Logo, o contexto em que se escreve e no qual

[2] Denomina-se este campo de Tradutologia: ciência que procura elucidar a natureza esquemática da mensagem desde uma língua emissora para uma língua receptora mediante um processo de transformação.

[3] Ciência da linguagem que se dedica aos estudos morfossintáticos, semiológicos, multilinguísticos, fonéticos, fonológicos etc., com o objetivo de saber explicar sistemas que se constituem entre e com as línguas.

[4] Em termos filosóficos, os estudos de Tradução buscam na Filosofia a razão de ser do ato de traduzir. Razão essa que significa a fonte de prazer da tradução, no sentido de que a língua que se fala está na fronteira entre o eu e o outro. Assim, a língua só se converte em língua própria quando o falante a experimenta com suas intenções, seu acento, isto é, quando se apropria adaptando-a à sua própria intenção semântica e expressiva (GONZÁLEZ, 2018).

se traduz é um ato de criação, de refiguração, ou seja, não é uma cópia. Um dizer o mesmo (ECO, 2007). Um igualar de caracteres.

> Se o tradutor não copia nem restitui um original é porque este sobrevive e se transforma. A tradução será, em realidade, um momento de seu próprio crescimento, de uma satisfação que vai crescendo no ato de traduzir. Mas o crescimento não deve dar lugar a nenhuma forma, em nenhuma direção. O crescimento deve cumprir-se, encher-se, completar-se. [...] E se o original reclama um complemento é que originariamente não estava ali sem carências, cheio, completo, total, idêntico a si mesmo (DERRIDA, 2002, p. 121).

A tradução é a busca pela intenção do texto, da fala, do (a) autor (a). Não significa somente transferir palavra por palavra, mas comunicar sentidos por sentidos. Compreender uma língua diferente implica conhecer as significações, as alusões, as tonalidades, os ritmos que se modificam inexorável e velozmente – fluidamente.

Traduzir é estabelecer diálogo. É “dizer a mesma coisa de modo diferente” (RICOEUR, 2006, p. 39). É “trair criativamente” (RICOEUR, 2006, p. 44). Traduzir, então, não é um mecanismo simplesmente de codificação e decodificação de palavras? Não, pois os matizes da linguagem estão em jogo. O (a) tradutor (a) passa a ser um intérprete. Intérprete de temas, de atitudes, de valores, de conteúdos culturais, assim como um crítico no ato de traduzir (STEINER, 1998). Aquele (a) que interpreta (traduz) coloca a sua personalidade em um entrelugar em razão da outra língua em que se está traduzindo, pois o desejo de traduzir está enxertado nessa curiosidade sobre o estrangeiro, o diferente (BERMAN, 1984).

Uma vez que a tradução é uma arte humana, há aspectos que as operações morfossintáticas não dão conta no ato de traduzir, de interpretar. Aspectos esses que se comunicam com contextos. Aliás, o verbo comunicar é um elemento que estabelece a razão de ser da tradução. Portanto, aspectos que comunicam com contextos linguístico, textual, situacional e sócio-histórico (BHABHA, 1998). É uma relação de comunicação em busca do “sentido com o referente” (RICOEUR, 2006, p. 39) e com “o que se diz em sua relação com o que se está sendo dito (RICOEUR, 2006, p. 39). Por comunicar-se com esses contextos, o ato de traduzir extrapola a atividade funcional de uma tradução condicionada à decifragem meramente linguística.

> Desde que determinado texto [fala] implique uma tradução, o desencontro com sua origem, tempo, espaço, circunstâncias socioculturais é inevitável, fazendo com que a tentativa de repetição do mesmo não se concretize [...]. Por mais simples que seja, qualquer texto [fala] a ser traduzido pressupõe interpretação, alteração, interferência (ESQUEDA, 1999, p. 53).

Visto que a categoria tradução não está calcada somente em pressupostos linguísticos, irei tratar de aspectos que poderiam ser apresentados no ato da tradução e que igualmente poderão ser um modo de compreensão da categoria experiências quando reflito sobre uma aprendizagem como tradução de experiências no âmbito do ensino de História, a saber: prefiguração, configuração e refiguração, os quais caracterizam a "tríplice mimese" (RICOEUR, 1994).

Aprendizagem histórica: um ato de tradução de experiências diante da temática religião

Como um modo de compreender um sentido de aprendizagem histórica como tradução de experiências, relaciono os aspectos prefiguração, configuração e refiguração à sensibilidade hermenêutica, conhecida como "tríplice mimese" (RICOEUR, 1994).

No ato de tradução, a ideia de criação/refiguração toma um significado de dar uma nova forma/figuração no esforço de tornar o desconhecido (conteúdo, fala, tema etc.) conhecido. Neste sentido, oferecer uma nova forma à aprendizagem como tradução é perceber o (a) aprendente de História colocar-se num entrelugar, ou seja, situado (a) em relações que constituem o seu lugar sociocultural de quem traduz, o que se traduz e para que (ou para quem) se está traduzindo (RICOEUR, 2006). A partir dessa reflexão, traduzir é um ato de transformação (ARROJO, 1996); (STEINER, 1998) porque passa a ser vista como um movimento de novas perspectivas que se abrem a significados, formas e consequências do ato tradutório (ARROJO, 1996).

A categoria experiências, por sua vez, aponta para uma força da vontade de (com)partilhar afetos, força essa que emerge a partir de "espaço de experiências" e "horizonte de expectativas" (KOSELLECK, 2006, p. 16) que fazem com que afetos venham à tona carregado de uma vontade imperativa de

comunicar o que me aparece como sentidos diante de vivências (BENJAMIN, 2012).

Sendo assim, mobilizo um sentido de aprendizagem histórica como tradução de experiências, no âmbito do ensino de História, capaz de articular saberes que “têm sentido e valor somente em referência às relações que o sujeito produz com o mundo, consigo e com os outros” (GABRIEL, 2018, p. 242). Esta aprendizagem histórica movimenta-se em uma “figura do aprender [que] ofereça a possibilidade de explorar a relação com o conhecimento como uma relação epistêmica e identitária que opera com múltiplos sentidos ou figuras de aprendizagem” (GABRIEL, 2018, p. 241-242). Tradução de experiências é um sentido de aprendizagem construído através de uma habilidade de saberes que vê, por exemplo, a religião como um “aprendizado que se reconstrói continuamente em função das novas experiências e mudanças na realidade e do diálogo com novos argumentos” (CERRI, 2010, p. 274).

Portanto, uma proposta de sentido de aprendizagem em relação com essa perspectiva teórica não se limita a uma lógica cognitiva de aprendizagem como uma forma de conhecer, por exemplo, a temática religião enquanto um lugar de relações que só poderia ser compreendida através da busca do fenômeno religioso em si mesmo, ou seja, da codificação e decodificação de uma eventual essência religiosa (sentido último de existência/metafísica) e, assim, se distanciar social e culturalmente de outros modos de relação que essa aprendizagem implique. Uma aprendizagem como tradução de experiências sobre religião, no ensino de História, se move em função

> das práticas religiosas [que] devem, portanto, procurar entender a formação da categoria generalizante “a religião” como um código cultural com sentidos variados, investigando mediações, empréstimos, cruzamentos, difusões, hibridações e mestiçagens. Os objetos intelectuais de pesquisa não são, dessa forma, estruturas essencializantes de um espírito humano com conteúdo universal em formas diferenciadas. Ao contrário, são produtos históricos em relações específicas que se comunicam através de processos de generalizações (SILVA, 2013, p. 124).

Diante do exposto, a fim de realizar um exercício de “tríplice mimese” conforme a proposta deste trabalho, seleciono uma questão do Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM, 2019) relacionada à temática religião na área de Ciências Humanas.

Questão 62

A maior parte das *agressões* e *manifestações discriminatórias* contra as religiões de matrizes africanas ocorrem em locais públicos (57%). É na rua, na via pública, que tiveram lugar mais de 2/3 das agressões, geralmente em locais próximos às *casas de culto* dessas religiões. O transporte público também é apontado como um local em que os adeptos das religiões de matrizes africanas são *discriminados*, geralmente quando se encontram *paramentados* por conta dos *preceitos religiosos*. (grifos nossos).

REGO, L. F.; FONSECA, D. P. R.; GIACOMINI, S. M. Cartografia social de terreiros no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

As práticas descritas no texto são incompatíveis com a dinâmica de uma sociedade laica e democrática porque

a) asseguram as expressões multiculturais.

b) promovem a diversidade de etnias.

c) falseiam os dogmas teológicos.

d) estimulam os rituais sincréticos.

e) restringem a liberdade de credo.

Gabarito da questão: letra e

Tríplice *mimese* é uma articulação entre tempo e narrativa (RICOEUR, 1994). E, nessa narrativa, aparece uma “intriga” (RICOEUR, 1994, p. 111), um entrelaço, um enredo, que cria uma inteligibilidade a partir de elementos dispersos. É com a intriga, portanto, que unificamos e articulamos os sentidos desses elementos soltos a partir de uma estrutura temporal.

A mimese, usualmente traduzida como imitação, é aqui entendida como figuração, no sentido de figurar a realidade por uma representação que extrapolaria a imitação, ou seja, esta extrapolação tem a ver com a capacidade de refratar sentidos que estão alocados em alguma forma narrativa. Isto é:

quando expresso algo, modifico diretamente o sentido na expressão que quero dar (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020). Assim, os sentidos tomam novas conotações.

A *mimese* é uma forma de (re)figurar sentidos modificando-os (refratando-os). Para Paul Ricoeur (1994), um texto (obra), por exemplo, pode ser visto em três momentos: *mimese* I, *mimese* II e *mimese* III.

A *mimese* I é a figuração antes do texto (obra) ser executado, que tem um fundo antecedente com uma figuração temporal própria, ou seja, sob um contexto do texto, que depende do tempo, da cultura, da língua em que se foi escrito. É onde a obra se torna possível. A *mimese* II é a configuração temporal que se dará ao texto, modificando a prefiguração em uma configuração, na qual vai aparecer o sentido (o mundo) do texto. Este mundo do texto trará efeitos narrativos sobre o (a) leitor (a). Por sua vez, tais efeitos caracterizam a "refiguração", o que Ricoeur (1994) chama de *mimese* III, na qual existe a possibilidade de criar novos sentidos pelos impactos do texto no "mundo do leitor" (GABRIEL, 2012, p. 202).

Assim, a relação temporal com o texto (narrativa) caracteriza-se pela experiência própria que há antes do texto (*mimese* I), pela experiência que será criada no texto (*mimese* II) e pelo texto na experiência (*mimese* III), tratando-se de uma "espiral sem fim que faz a meditação passar sempre pelo mesmo ponto, mas numa altitude diferente" (RICOEUR, 1994, p. 112).

A partir da Questão 62 do ENEM-2019 exposta acima, a qual se relaciona à temática religião, mapeio um sentido de aprendizagem histórica como tradução de experiências com base na "tríplice mimese" (RICOEUR, 1994).

De acordo com o texto da Questão 62, minha intenção é desenvolver aspectos que me ajudem a pensar social e culturalmente sobre a temática religião no ensino de História. Isso implica questionar: o que aprendo quando penso na temática religião no ensino de História?

A partir do entendimento da "tríplice mimese", trato a questão supracitada como um caminho que aponta para os aspectos prefiguração, configuração e refiguração na aprendizagem histórica como tradução de experiências. Conforme a *mimese* I (prefiguração), compreendo que a Questão 62 me leva a

um contexto de trabalho cartográfico social, que teve como objetivo mapear terreiros no estado do Rio de Janeiro (RJ), a fim de que houvesse descrições para a elaboração de um texto que tratasse do caráter laico e democrático de uma sociedade marcada por religiões de matrizes africanas.

Pela *mimese* II (configuração), sublinhei na questão expressões que me apontassem para um sentido que caracterizasse o mundo do texto, “no qual poderíamos morar e desdobrar nossas potencialidades” (RICOEUR, 2007, p. 275), tais como “agressões”, “manifestações discriminatórias”, “casas de culto”, “discriminados”, “paramentados” e “preceitos religiosos”. Com estas expressões, faço uma refiguração (*mimese* III) pelos sentidos que o mundo do texto oferece para mim, para o mundo do leitor.

Dito isso, as expressões sublinhadas da Questão 62 me levam a pensar, no mínimo, em três fatores: intolerância, morada e identidade.

As expressões “agressões”, “manifestações discriminatórias” e “discriminados” fazem com que o fator da intolerância religiosa venha à tona, principalmente por tratar de religiões de matriz africana na sociedade brasileira.

Intolerância religiosa é um assunto recorrente. Por isso, conforme é apontado no comando da Questão 62 do ENEM-2019 sobre a “dinâmica de uma sociedade laica e democrática”, torna-se imprescindível, por exemplo, que o Estado brasileiro não privilegie alguma religião a fim de garantir a liberdade religiosa e de crença, preservando a tolerância entre as religiões pela atuação civil sobre crimes cometidos a elas.

> [...] Para que um governo não tenha o direito de punir o direito dos cidadãos, é necessário que esses erros não sejam crimes; eles só são crimes quando perturbam a sociedade: e perturbam a sociedade a partir do momento em que inspiram fanatismo; é, portanto, necessário que os cidadãos [religiosos] comecem por não ser fanáticos para conquistarem a tolerância (AURÉLIO, 2010, p. 120).

Logo, para uma sociedade que se pretende laica e democrática é necessário que a tolerância seja o elo de encontros entre as religiões, uma vez que elas são manifestações sociais de crenças particulares que atuam na formação cidadã.

A expressão “casas de culto”, ainda que esteja relacionada ao vilipêndio, também me vincula ao fator morada. Casas de culto, templos, terreiros podem

ser compreendidos como um “lar que simboliza o mundo familiar, social, econômico” (ELIADE, 1992, p. 88) daqueles que fazem dele um lugar para as suas práticas religiosas.

As expressões “paramentados” e “preceitos religiosos”, por sua vez, apontam-me para o fator identidade. Identidade como um lugar de pertença. Quanto à expressão “paramentados”, entendo que ao falar de religião igualmente fala-se de paramentos. E os paramentos relacionam-se ao “compromisso [...] com a religião ou mesmo [com] um processo de identificação” (ALVES; JESUS, 2020, p. 157). Neste sentido, o fator identidade tem a ver com o valor simbólico religioso atribuído na comunicação entre o indivíduo paramentado e o seu sagrado, uma vez que “nas diversas religiões a vestimenta [paramentos] é uma linguagem simbólica importante para todo o grupo religioso (ALVES; JESUS, 2020, p. 158). A respeito da expressão “preceitos religiosos”, ela também se vincula à identidade, visto que preceitos religiosos direcionam e respondem aos anseios da vida de uma comunidade religiosa. Assim, “conhecendo preceitos e dogmas [...], fase de muita relevância, é que o indivíduo tem a oportunidade de familiarizar-se [...] com a sua futura-família [da fé]” (ALVES; JESUS, 2020, p. 120).

Portanto, o sentido de aprendizagem histórica como tradução de experiências, a partir deste exercício de “tríplice mimese”, se constitui uma “identidade narrativa” (RICOEUR, 1997), na medida em que as categorias tradução e experiências podem conjugar novas figurações que deem sentidos a afetos construídos, por exemplo, a partir da narrativa de um texto (Questão 62).

> [...] podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e produzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém (BIESTA, 2017, p. 97).

A “identidade narrativa” (RICOEUR, 1997), pois, está presente neste sentido de aprendizagem histórica, uma vez que ela se configura uma forma de traduzir afetos (experiências) a partir do “encontro do mundo do texto com o mundo do leitor, de modo que é na narrativa que o sentido dos saberes no tempo

se constitui como ação" (RICOEUR, 1997, p. 285). É uma identidade narrativa que diz quem é o sujeito presente na ação de aprender (traduzir).

Apontamentos finais

A temática religião traz consigo particularidades. Particularidades que são trabalhadas, inclusive, em vista a produzir uma certa unidade, uma certa potência unificadora (via dogmas, instituições etc.). Contudo, estas particularidades não se enquadram numa subjetividade individualista, pois elas aparecem como experiências particulares em práticas sociais/coletivas. Experiências que, ao serem sociabilizadas, produzem diferenças – diversidade.

No âmbito do ensino de História, o sentido de aprendizagem histórica como tradução de experiências relacionado à temática religião tem que enfrentar, conviver ou negociar com outras identidades. Assim, este sentido de aprendizagem é um abrir-se para novas formas de afetos que expressões religiosas têm a capacidade de comunicar. Formas que articulam sentidos pelos afetos que se comunicam narrativamente. Narrativamente porque acontece através de vivências que podem ser compartilhadas pela significação, identificação e subjetivação que se experimenta, que "nos acontece" (BONDÍA, 2002, p. 21) diante de uma temática ao ser (re)configurada em novos sentidos por quem a traduz (aprende).

Referências

ALVES, Míriam Cristiane; JESUS, Olorode Ògìyàn Kálàfó Jayro Pereira de (orgs). **A Matriz Africana:** Epistemologias, Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracistas. Série Pensamento Negro Descolonial. Porto Alegre: Rede Unida, v. 2, 2020.

ARAGÃO, G. de S. Apresentação. In: JUNQUEIRA, S. R. A. et al. (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROJO, Rosemary. Os Estudos da Tradução na Pós-Modernidade, o Reconhecimento da Diferença e a Perda da Inocência. **Cadernos de Tradução**, v. 1, p. 53-69, 1996. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5064/4567. Acesso em: 17 jan. 2023.

AURÉLIO, Diogo Pires. **Um fio de nada:** ensaio sobre a tolerância. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BHABHA, Hommi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **O anjo da história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BERMAN, Antoine. **L'éprouve de l'étranger.** Paris: Gallimard, 1984.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. 1ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC. Acesso em: 19 jan. 2023.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010. Disponível em: DOI: 10.5212/Rev.Hist.Reg.*v.15i2*.264278. Acesso em: 24 dez. 2022.

DE MOURA, C. A. S. ; UZUN, J. R. C. RELIGIÕES, LAICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS CULTURAIS PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA. **Projeto História**, São Paulo, v. 67, p. 285-314, jan.-abr., 2020. Disponível em: DOI: http://dx.doi.org/10.23925/2176-2767.2020v67p285-314. Acesso em: 08 dez. 2022.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel.** Tradução de Júnia Barreto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

DÉTIENNE, Marcel. **Comparer l'incomparable.** Paris: Seuil, 2000.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa:** experiências de tradução. São Paulo: Record, 2007.

ELLER, D. **Introdução à Antropologia da religião.** Tradução: Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ENEM 2019 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos. Acesso em: 23 dez. 2022.

ESQUEDA, Marileide Dias. **Teorias de tradução e a questão da ética.** Bauru: Mimesis, v. 20. n. 1, p. 49-55, 1999. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v20_n1_1999_art_04.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Relação com o saber:** uma proposta de releitura pós-fundacional. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (Orgs.). In: A teoria do discurso na pesquisa em educação, Recife: Editora UFPE, p. 217-250, 2018.

_____. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187- 210, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/LRMGRGLB75LdJj7gyg9cZyq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jan. 2023.

GONZÁLEZ, Victoria Pineda Maria. **Écfrasis, exemplum, enárgeia:** Luis Cernuda y la poesía de la evidencia. Barcelona: Calambur, 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Aprendizagem histórica como tradução: efeitos sobre a avaliação escolar. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves (Orgs). **Aprendizagem e avaliação da história na escola:** questões epistemológicas. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2023, p. 131-148.
MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, vol. 9, nº 18, p. 145-169, 2020. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/704/369. Acesso em 20 jan. 2023.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **On Translation.** New York: Routledge, 2006.

_____. **Tempo e narrativa** – Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Tempo e narrativa** – Tomo III. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado.** Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.

SILVA, Eliane Moura da. Entre Religião, Cultura e História: a Escola Italiana das Religiões. In: MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). **Religiões e Religiosidades em (con)textos:** Conferência e mesa do Simpósio Sudeste da ABHR / Simpósio Internacional da ABHR: diversidades e (in)tolerâncias religiosas. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

STEINER, George. **Depois de Babel:** aspectos da Linguagem e Tradução. Oxford: Oxford Paperbacks, 1998.

WIEBE, Donald. **Religião e Verdade:** rumo a um paradigma alternativo para o estudo da religião. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1998.

O CULTIVO DA MEMÓRIA PARA ALÉM DO PRÓPRIO PASSADO: O MST E O ENSINO DE HISTÓRIA HEGEMÔNICO

Julia Petrato[1]

Introdução:

> *"A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências." (ALBUQUERQUE JÚNIOR. 2012)*

Este artigo estuda a relação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com a Reforma Agrária, possuindo como objetivo identificar as memórias construídas dentro do movimento em relação à reforma agrária, também trabalharemos com suas noções sobre história e seu ensino, seus valores de verdade. O objetivo do trabalho é analisar diferentes espaços de produção dos saberes históricos. Um está relacionado ao local hegemônico de produção, o livro didático *História - passado e presente: do século XX aos dias de hoje,* escrito por Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, publicado pela editora Ática em 2016. Nele será analisada a articulação da Reforma Agrária enquanto conteúdo. Entendemos que a temática pode ser abordada em diversos conteúdos, portanto, selecionamos um livro didático que está mais direcionado ao período temporal que incorpora o século XX e as demandas do tempo presente. Buscarei compreender como é feita a articulação da questão agrária em relação às noções de sujeito adotadas pelo livro, temporalidades e valores.

Em contrapartida, de forma a analisar um espaço de saberes históricos não hegemônicos, a análise será feita através do entendimento do ensino de história e a compreensão da Reforma Agrária a partir do Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Dessa forma, ao decorrer da escrita, a abordagem em torno das memórias construídas dentro do movimento em relação à temática, articulando os mesmos conceitos. Além disso, parte da

[1] Graduanda em História. Universidade Federal de Juiz de Fora. juliaferrarezipetrato@gmail.

inserção no movimento analisa a prática do ensino de história na escola do MST, no Assentamento Dênis Gonçalves, MG, partindo do diálogo com a professora de História, buscando compreender como ela ensina essa temática para os alunos do Ensino Fundamental e EJA. É preciso destacar que consideramos a escola do MST como um espaço escolar de produção de saberes históricos, mas não hegemônico, tendo em vista que trabalham a partir de uma educação voltada para o campo e para sujeitos que são vítimas do silenciamento da História.

A escolha pelo local de imersão da prática foi por compreender a importância histórica do assentamento Dênis Gonçalves, localizado em Goianá - MG, por ser o maior assentamento do movimento sem-terra na região da Zona da Mata e possuir também uma relevância que não se inicia somente com o processo de ocupação do território. Ao nos deslocarmos para o passado, sabemos que o assentamento está localizado no território da antiga Fazenda Fortaleza de Santana, que ocupa um território de 6.642ha e que foi doada aos primeiros donos ainda no período colonial do Brasil via sesmaria. É importante compreender que a fazenda ocupava uma função importante para o comércio e produção de café no período colonial e que utilizava a mão de obra escravizada para essa fabricação.

Ainda hoje no assentamento é possível enxergar a história, tornar ela mais próxima ao olhar, tendo em vista que a estrutura da fazenda está de pé - ainda que não em condições ideais devido a falta de tombamento. Em 2013, a antiga fazenda cafeeira foi desapropriada para a reforma agrária após um grande processo de ocupação das famílias sem-terra e atualmente abriga mais de 120 famílias assentadas no território.

Nesse sentido, a escolha pelo assentamento para a prática partiu de uma iniciativa de compreender primeiro a importância da história da região para o processo de luta do movimento social, e, além disso, buscar analisar as relações entre esse passado tão presente no território com a vida dos assentados no local. Em segundo, buscar analisar como os usos do passado e o discurso em torno da reforma agrária configuram a capacidade organizativa do movimento e potencializam a circulação dos saberes históricos dentro da educação do campo.

O significado de Educação no MST

Para compreender melhor as noções do ensino de história dentro do movimento, precisamos resgatar os princípios da Educação do MST. Na série de publicações intituladas *Cadernos de Educação*, o movimento torna público um horizonte de expectativa em torno da educação no campo que seja voltada para a Reforma Agrária, pretendendo apresentar seus objetivos e métodos para um ensino emancipador e de transformação social a partir de

> "Um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, vinculado com organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas" (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8, 1992. p, 6)

Esses escritos tornam evidentes as perspectivas assumidas em torno da noção de Educação do movimento, a partir de alguns princípios definidos no Caderno de Educação nº 8, intitulado Princípios da Educação do MST, organizado por Roseli Salete Caldart, como "*Educação de Classe*" que seleciona conteúdos e métodos que buscam compreender o projeto político da classe trabalhadora cujo compromisso é desenvolver a consciência de classe e consciência revolucionária. A "*Educação Massiva*" cujo entendimento é a defesa da educação como ferramenta fundamental a que todos devem ter o direito. A "*Educação aberta para o mundo*" o que "não quer dizer que nos fechamos aos limites da nossa realidade" (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8, 1996), consiste em uma educação preocupada com a abertura de novos horizontes, com a proposta do "aumento da densidade cultural" dos sujeitos.

A "*Educação para a ação*" é interessante, tendo em vista que sua intenção é preparar sujeitos capazes de intervenção e transformação prática da realidade. Aqui é notável a postura do movimento ao compreender que não é suficiente desenvolver a "consciência crítica" tão estimada por muitos, mas pouco estimulada (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8. 1996). Definem que o projeto de educação promove a chamada "consciência organizativa" que busca passar da crítica à ação organizativa e essa irá gerar uma prática de intervenção na realidade. Ao mesmo tempo, compreendem que é importante ter em vista sempre seus objetivos de intervenção, mas não abrir mão de um longo estudo

teórico e abstrato, pois esses não podem ser substituídos. A construção de uma *consciência organizativa* está atrelada à uma dimensão de leituras sobre o passado, tendo em vista que somente a partir dela há a produção de uma condição de pertencimento e identificação dos trabalhadores rurais que ocorreu devido ao constante silenciamento do movimento nos locais hegemônicos de produção da História (PERLÍ, 2016. p, 237).

> "O que não podemos perder de vista é o objetivo maior de tudo isso, e que diz respeito não a um simples resgatar da chamada cultura popular, mas principalmente ao produzir uma nova cultura; uma cultura da mudança que tem o passado como referência, o presente como vivência que ao mesmo tempo em que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte" (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 1996, p. 19)

E, por fim, a "*Educação aberta para o novo*", isto é, voltada para construir novas relações sociais baseada nas experiências dos sujeitos somadas aos conhecimentos da sala de aula. Nesse sentido, após definir os objetivos e caminhos da educação nos assentamentos, o movimento define que "o que defendemos através destes princípios é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico." (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8. 1996 p, 7). Com isso, podemos perceber que não há uma prática pedagógica que seja desvinculada de todo o processo histórico, seja ele do próprio movimento ou não. Além disso, com essa citação, é possível destacar que a própria compreensão de história do movimento não está associada à história como um estudo do *passado*, tendo em vista que compreende como desafios as dinâmicas e demandas do tempo em que os sujeitos estão inseridos, sempre articulando o conteúdo previsto para a educação dos assentados a partir das necessidades do tempo presente.

Esse espaço de luta dentro do Setor da Educação, que define os rumos do processo de educativo nos assentamentos do MST, assume uma posição de traçar elementos comuns a todos aqueles sujeitos que participam do movimento como o apego pela terra como modo de vida. Isso fortalece as leituras sobre o passado que o movimento constitui, um passado comum e uma leitura que determina o processo de luta marcado pelo movimento em relação a terra.

Dentro dessa organização, o movimento dos sem terra é consolidado a partir de uma dimensão discursiva e de divulgação de diversos materiais informativos e didáticos que formam o tipo do movimento, suas ações e militância. Isso não se desloca do processo de construção de consciência histórica constantemente citado em seus Cadernos de Educação e Formação, mas também se apresenta em outros materiais, como os livros didáticos, as revistas sem terrinha e as ações coletivas.

O Ensino de História no MST

"Cultivar a memória é mais do que conhecer friamente o próprio passado" (CADERNO DE EDUCAÇÃO, MST. 1999)

No Caderno de Educação nº 9, intitulado "Como fazemos uma escola de Educação Fundamental", há uma seção denominada "Pedagogias em Movimento" , ou seja, formas de conduzir a formação dos sujeitos assentados a partir da identificação de práticas e vivências fundamentais para o processo educacional. Um desses processos é a Pedagogia da História onde é elaborada as noções dos sentidos da História e a "percepção de ser parte dela" (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 9, 1999. p, 10), além da articulação notória entre História e Memória.

É importante resgatar aqui o ambiente selecionado para a imersão da prática, o Assentamento Dênis Gonçalves, onde ainda existem estruturas que marcam o passado histórico do território em que está inserido. O entendimento de que a antiga fazenda de Santana era uma propriedade cuja principal função era a produção de café com base na mão de obra escravizada determina as diversas possibilidades dos usos do passado que o ensino de história na escola do assentamento pode utilizar para a compreensão não só do processo de ocupação do território, mas também daqueles que atualmente ocupam aquela terra e descendem dos escravizados explorados durante o período da escravidão no Brasil. Isto é, a mobilização da História dentro do assentamento afeta, e é por isso que a organização nacional do movimento no setor da educação promove uma articulação direta entre História e Memória.

A construção dos sujeitos históricos no MST transborda história coletiva, ela está relacionada com o “fazer história” articulado com a prática e a teoria, como elabora Fernando Perli.

> “Esta interrelação de dimensões concretas e abstratas era considerada fundamental para a formação dos “sujeitos da história”, entendidos como aqueles que, ao usarem o poder político da memória, eram capazes de “fazer suas histórias” por meio do reconhecimento no grupo e da alteridade em relação a outros.” (PERLI, 2014. p, 578)

Além disso, a presença cotidiana das místicas também é um processo de retorno às origens do movimento, de manter a memória de sujeitos importantes para a luta pela Reforma Agrária e o mantimento dos princípios do MST. Segundo o Caderno de Educação, na Pedagogia da História, dizem:

> “Através da mística do movimento dos sem-terra celebram a sua própria memória, de modo a torná-la uma experiência mais do que racional, porque entranhada em todo o seu ser humano. Fazer uma ação simbólica em memória de um companheiro que tenha tombado na luta, ou de uma ocupação que tenha dado início ao movimento em algum lugar, é educar-se para sentir o passado como seu. É também dar-se conta de que a memória é uma experiência coletiva: ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, deslocado das relações sociais, interpessoais. Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo processo educativo.” (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 9, 1999. p, 10)

Na prática foi possível identificar que a mística é um processo importante para o início das atividades do movimento. Nesse sentido, a mística é uma ferramenta para conhecer aqueles sujeitos, além de contar a história do movimento através de uma música, poesia, ou outra atividade cultural. A articulação da história com a memória é um potente elemento para tornar palpável a ideia de que cada um presente na roda mística faz parte da História, que são sujeitos relevantes e impactantes para o percurso do futuro a partir do presente.

O ensino de história está diretamente relacionado com a memória no projeto de educação do MST. A narrativa histórica compõe um conhecimento que se articula historicamente, se estruturando a partir de uma narrativa que pensa de forma historicizada, sensível e que gera afeto. Além disso, utilizam a narrativa de forma que mobilizam a noção de que todos aqueles participantes da mística também pertencem a um tempo, são sujeitos históricos atuantes que constituem

o próprio tempo, principalmente como sujeitos que lutam pela Reforma Agrária. A mística presente ao início das aulas pretende “valorizar a história das famílias assentadas, do próprio assentamento; dar espaço de relato das lutas, de recordar a luta dos pais pela terra. Momento de trazer presente os grandes lutadores e lutadoras do povo.” (CADERNOS DE EDUCAÇÃO Nº 9. 1999).

Esse espaço para a articulação dos saberes dos alunos e professores abre um caminho para a legitimação desses enquanto sujeitos históricos produtores da história. Michel de Certeau (2010) define que a produção da história está relacionada a um local social, isso quer dizer que “a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita.”. Fazer história é uma prática científica, o que implica em técnicas de produção e procedimentos de pesquisa, mas isso não significa que a escrita da história é estritamente acadêmica. Para Helenice Rocha (2009), “a história escolar dialoga tanto com a história massiva e o imaginário social, que alimenta a historiografia acadêmica”, isso significa que o ambiente escolar e suas práticas são produtoras de saberes históricos, da escrita da história. Sobre a construção dessa noção de história e sujeito histórico no movimento enquanto escritores da história, Fernando Perli descreve

> “Para “sentir o passado” e “fazer a história” seria necessário desenvolver percepções de “lugares de memória” consagrados pelo MST ao longo dos anos e que demonstravam, como sugere Nora (1984), a existência de “rastro, distância, mediação” que diziam muito mais da história do que da memória. A percepção de lugares muito apegados ao espaço de vivência, ocupação, resistência e produção junto à terra possibilitaria a construção de “sujeitos da história” capazes de transformar a realidade.” (PERLI, Fernando. 2016. p, 244)

O MST e o ensino hegemônico

Utilizaremos nesta etapa da escrita a perspectiva utilizada sobre o conteúdo da Reforma Agrária nos livros didáticos, mais especificamente no livro *História - passado e presente: do século XX aos dias de hoje*, publicado pela Editora Ática, em 2016, considerando-o como o espaço hegemônico de consolidação do conhecimento histórico e de grande circulação. Como indaga Cynthia Araújo (2013), “pensar na construção de uma outra história possível no campo do ensino requer confrontar com um modelo que se constituiu como

tradição”. Portanto, consideramos aqui o livro didático como o espaço de constituição e continuidade das tradições, enquanto, em contrapartida, a outra história possível gira em torno da ampliação das noções de sujeito, temporalidade e valores de verdade.

O tema Reforma Agrária é potente para a abordagem de diversos períodos no tempo histórico. Considerando um ensino de história que seja cronológico, o que normalmente é o que encontramos nos livros didáticos, é possível articular a própria noção da invasão ao território brasileiro pelos portugueses, considerando que os povos nativos foram deturpados de seu próprio território. Essa é uma temática de importante articulação, inclusive, com o tempo presente, tendo em vista a luta dos indígenas pelo direito à terra e a falta de fiscalização das terras demarcadas por parte do governo são demandas urgentes da sociedade atual. Ou seja, são muitas as formas de mobilização do conteúdo sensível (PEREIRA, SEFFNER, 2018. p, 20) já que compreendemos que a luta pela terra sempre foi algo presente não só no Brasil, mas também no mundo inteiro.

O livro didático que utilizamos aborda as temáticas da reforma agrária em conteúdos variados. Percebemos que a Reforma Agrária é um conteúdo que está presente principalmente nos temas que abordam os países da América, como a Revolução Mexicana que é reconhecida como um acontecimento que está diretamente interligado com a questão agrária. Ao tratar do Brasil, o tema está relacionado à escrita da constituição brasileira e lutas do campo, como a *Ligas Camponeses*, em 1950.

O livro estrutura os conteúdos de forma cronológica e, tudo aquilo que promove algum tipo de reflexão que está fora dos conteúdos previstos - ou aquilo que é considerado “menos importante” enquanto conteúdo - está em quadros denominados *“De olho no mundo”* que articulam mais sobre a história de um movimento ou período em que se insere, em um formato que se assemelha com o de *curiosidades*. Podemos perceber isso no quadro sobre as Ligas camponesas, de 1950.

Figura 1: As Ligas Camponesas no livro didático



As Ligas Camponesas

Em meados da década de 1950, **camponeses** do Nordeste começaram a se organizar para garantir o acesso à terra e conquistar melhores condições de trabalho e de vida. Essa mobilização deu origem às *Ligas Camponesas*, associações que reuniam, principalmente, pequenos proprietários rurais e trabalhadores não assalariados (boias-frias, parceiros, arrendatários, etc.).

A primeira e mais conhecida foi fundada em 1954, em Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, reunindo cerca de 1 200 pessoas. Apesar da repressão que sofriam dos fazendeiros e da polícia, a partir de 1958 as Ligas se disseminaram pelo Nordeste e, posteriormente, chegaram a Minas Gerais e ao interior do estado do Rio de Janeiro.

Tendo como lema "Reforma agrária na lei ou na marra", eram lideradas pelo advogado e deputado estadual do Partido Socialista Brasileiro (PSB) Francisco Julião (1915-1999), que orientava os trabalhadores rurais sobre seus direitos.

Em 1961, realizou-se em Belo Horizonte o Primeiro Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, no qual os representantes das Ligas Camponesas e de sindicatos rurais de todo o país reivindicaram a reforma agrária e a extensão das leis trabalhistas ao campo. Com o golpe civil-militar de 1964 (veja mais adiante), a atuação das Ligas Camponesas foi proibida e o movimento extinguiu-se.

Acervo Iconographia/Reminiscências

Considerado um marco histórico dos movimentos camponeses, o I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas definiu várias reindicações visando à reforma agrária. Foto de 1961.

FILME

Veja o filme *Cabra marcado para morrer*, de Eduardo Coutinho, 1984. O documentário começa a ser produzido em fevereiro de 1964 e pretende contar a história do líder da Liga Camponesa de Sapé (PB), João Pedro Teixeira, assassinado em 1962. Mas, com o início da ditadura, em março daquele ano, a produção é interrompida e será retomada apenas em 1981, quando o diretor Eduardo Coutinho volta à região e reencontra a viúva de João Pedro, Elisabeth Teixeira, e muitos dos outros camponeses que já haviam atuado no documentário.

DE OLHO NO MUNDO

Fonte: AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História, passado e presente: do século XX aos dias de hoje. Editora Ática, 1ª edição. São Paulo, 2016. p, 184.

É possível perceber que o quadro aborda o que foi o movimento da criação das Ligas Camponesas, como ele se articulou e quem o fundou. O que podemos analisar é que ele somente compreende a reforma agrária como uma das pautas principais do movimento, mas não elabora como a questão agrária é compreendida pela Liga. Além disso, os sujeitos dessa história são vazios. Sem história. Perceba que o texto menciona quem criou a Liga Camponesa, mas não se preocupa em articular quem é esse sujeito e como chegou à mobilização do movimento.

Para Carmen Gabriel e Marcus Bomfim (2017), que elaboram algumas formas de percepção dos sujeitos históricos nos livros didáticos do Rio de Janeiro, trazem algumas categorias que observam na análise de livros didáticos e como são elaboradas as narrativas históricas nas escolas do Rio de Janeiro. Uma dessas formas é denominada como *personagens sem história,* que são aqueles personagens cujo os nomes são esvaziados de história, se referem a "ausência de sentido na participação singular de tais sujeitos em determinados processos históricos" (GABRIEL, BOMFIM. 2017. p, 221). É possível perceber

que a descrição do que é a Liga Camponesa traz essa noção de sujeito silenciado.

É interessante utilizar essa forma de análise dos livros didáticos para compreender melhor a noção de sujeito que é perpetuada pelos materiais que possuem grande circulação. O capítulo treze do livro é denominado *Desafios para um Brasil democrático* e é iniciado com uma narrativa não comum aos livros de grande circulação. Fala-se sobre a violência que os sem terra sofreram em 1996, no estado do Pará e que o processo de punição dos policiais que participaram do assassinato de alguns militantes ainda não havia acontecido no ano de publicação do livro. Nessa introdução, os nativos das etnias Kayapó e Pataxó são a capa do capítulo que busca conscientizar os leitores do ranking mundial de violência no campo, onde o Brasil ocupava, em 2015, o primeiro lugar pela quarta vez consecutiva.

O capítulo propõe pensar a história do tempo presente e as contradições do Brasil contemporâneo a partir da Constituição de 1988. Nesse caso, a escrita perpassa o contexto da elaboração da constituição na consolidação democrática do país, mas não menciona ao longo do capítulo a questão da luta pela demarcação de terras que é introduzida na abertura do capítulo, focam em pensar na questão econômica, no avanço das práticas protecionistas e a intensificação do mercado neoliberal no século XX e início do XXI de forma que parecem se distanciar da história dos indígenas e sem terra. Os povos indígenas não participam do recorte temporal utilizado pela narrativa do livro ao falar sobre cidadania no século XX brasileiro. Há aqui, mais uma vez, o silenciamento dos sujeitos que constroem a História do Brasil.

Isto é, o livro demonstra interesse em articular a questão agrária como uma realidade entre diversos movimentos e períodos históricos, mas isso ocorre somente como uma mera citação. Não há articulação com os sujeitos que fazem parte desse processo de construção da história do Brasil, há muito menos a noção de que a busca pela Reforma Agrária é parte fundamental desse processo. É uma história sem sujeitos, uma narrativa sem história. Como afirmam Gabriel e Bomfim (2017).

> “De um lado os coletivos tendem a ser vistos como blocos engessados, sem espaço para a produção das subjetividades particulares que os diferenciam. De outro lado, a forma como os indivíduos são tratados nas tramas históricas tende a contribuir mais para reafirmar a “desertificação do passado” (GABRIEL, BOMFIM. 2017, p, 228)

Figura 2: O capítulo treze, Desafios para um Brasil democrático.



CAPÍTULO 13

Desafios para um Brasil democrático

Em abril de 1996, 19 sem-terra foram assassinados pela polícia do estado do Pará, no município de Eldorado dos Carajás. Até maio de 2016 ninguém havia sido punido. O caso e a impunidade de seus mandantes representam uma pequena parcela da situação no campo. Em 2015 o Brasil ganhou, pela quarta vez consecutiva, o primeiro lugar no *ranking* mundial de violência no campo, segundo a ONG internacional Global Witness.

Além da violência no campo, a população brasileira sofre com diversos outros tipos de violência, promovidos pela ação ou pelo descaso dos governos – frequentemente, as ações policiais são abusivas, principalmente contra jovens pobres e negros. Outras violências são perpetuadas por preconceitos e intolerâncias. No Brasil, a média anual de mortes no trânsito – provocadas quase sempre por excesso de velocidade e/ou embriaguez –, por exemplo, é de 45 mil pessoas. Além disso, o machismo ceifa a vida de quase 5 mil mulheres e a homofobia é responsável pela morte de 400 pessoas todos os anos.

Embora o Brasil tenha alcançado diversas conquistas nos últimos anos – como ter saído do mapa da fome –, ainda há muito a ser feito para que se torne um país mais justo, igualitário e tolerante. Neste capítulo estudaremos algumas das contradições que marcam o Brasil contemporâneo.

Mapa da fome: relatório da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) sobre a situação da fome e da subalimentação no mundo. Segundo o relatório, entre 2002 e 2014, o Brasil reduziu em 82% a população de brasileiros em subalimentação, e sua política de combate à fome passou a ser recomendada a outros países.

Nativos das etnias Kayapó e Pataxó formam uma linha em posição de batalha durante protesto em frente ao Congresso enquanto a lei que altera a demarcação de suas terras é discutida. A disputa por terras indígenas tem sido um dos principais fatores para a violência no campo. Brasília, DF, 2015.

OBJETIVOS DO CAPÍTULO

- Analisar as principais transformações socioeconômicas e políticas do Brasil a partir da década de 1980.
- Conhecer alguns aspectos da Constituição de 1988 que foram fundamentais para o fortalecimento da democracia no Brasil.
- Compreender as disparidades e as contradições da sociedade brasileira atual, assim como identificar os desafios a serem vencidos.
- Reconhecer, no conceito da Unidade – ética –, um importante valor universal de conduta, orientador das relações individuais e sociais.

259

Fonte: AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História, passado e presente: do século XX aos dias de hoje. Editora Ática, 1ª edição. São Paulo, 2016. p, 259.

Em contrapartida, o Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra articula de forma diferente as noções apresentadas até aqui no livro didático. As propostas do MST são pensadas nos cadernos de educação e formação a partir do entendimento prático do ensino, possibilitando articular todos os conteúdos

sistematizados com a vivência dos sujeitos inseridos na escola, estimulando o processo de conscientização política principalmente sobre a luta pela Reforma Agrária em todo o ensino de história.

> "O estudo da história tinha por objetivo fazer os trabalhadores rurais "sentir o passado" e "fazer a história" como algo inerente à vida e às relações humanas, como sentido de escolha individual e, ao mesmo tempo, experiência coletiva que fortaleceria a consciência organizativa. Para "sentir o passado" e "fazer a história" seria necessário desenvolver percepções de "lugares de memória" para, assim, enquanto "sujeitos da história", transformar a realidade. Para se perceberem no tempo, os trabalhadores rurais sem-terra deveriam conhecer e compreender a história e seu movimento, seja o movimento no sentido do ator político coletivo, seja o movimento no sentido da mudança social." (PERI, Fernando, 2014. p, 580)

Com isso, torna-se necessário uma maior elaboração de livros didáticos que ampliem os horizontes da percepção dos sujeitos. Embora o material utilizado no presente trabalho já esteja avançado em muitos aspectos para ao menos a articulação de novos saberes, ainda está defasado em produzir sentidos sobre a história que contemple os sujeitos silenciados pelo espaço hegemônico e os reconheçam como atores da História.

Referência

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: Márcia de Almeida Gonçalves [et. al.] (orgs). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. (p. 21-39).

CERTEAU, Michel de. A escrita da história, 1982.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História, passado e presente: do século XX aos dias de hoje. Editora Ática, 1ª edição. São Paulo, 2016.

CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 8, 1992.

CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 9, 1999.

DA SILVA, Priscila Machado; PINA, Maria Cristina Dantas. CONHECIMENTO HISTÓRICO, CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Narrativas escolares do Rio de Janeiro: quem são os sujeitos dessas histórias? In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; BOMFIM MARTINS, Marcus Leonardo. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Mauad Editora Ltda, 2017.

PERLI, Fernando. Quando a consciência histórica é a consciência organizativa: formação política e ensino de História no MST. **História (São Paulo)**, v. 33, p. 567-581, 2014.

_____Além da terra, o direito ao passado: notas sobre o ensino de história no MST. Política & Trabalho, n. 45, 2016.

_____Consciência histórica como consciência organizativa: configurações do ensino de história na organização do MST.

_____Outros lugares do “fazer e ensinar História”: uma leitura sobre os impressos do MST na transição democrática. **Antíteses**, v. 8, n. 15, p. 176-196, 2015.

ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: ROCHA, Helenice et al. A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 13-31.

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO PISM: NARRATIVAS LEGITIMADAS PELO VESTIBULAR DA UFJF[1]

Hiago Gonçalves Dias do Nascimento[2]
Marcus Leonardo Bomfim Martins[3]

Introdução

As reflexões propostas na sequência devem ser vistas como um desdobramento da pesquisa intitulada, “Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos”, realizada pelas quatro mãos envolvidas neste trabalho. Nesta pesquisa, entre outras operações, buscamos cotejar “os processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em meio a instrumentos avaliativos da aprendizagem e/ou do desempenho de estudantes da educação básica”[4]. Um dos pilares que motivam nosso interesse pelo tema é o privilégio e a legitimidade que as avaliações assumem na objetivação dos conhecimentos que se apresentam na sala de aula, e também nas formas de se relacionar com eles (MARTINS, 2020).

Essa condição do processo avaliativo atinge maiores proporções quando pensamos nos vestibulares realizados pelas instituições educativas. Isso porque, a inclusão dos sujeitos nas universidades - um ambiente que para muitos representa um canal de ascensão não só econômica, mas também cultural e

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
[2] Licenciando em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq), liderado pelo Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins (Faced/UFJF) e bolsista de iniciação científica (BIC/UFJF) no projeto “Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos”. E-mail para contato: hiago2222@outlook.com.
[3] Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FacEd/UFJF), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: marcus.bomfim@ufjf.br.
[4] Trecho da descrição do projeto contida no Lattes dos autores.

social - acaba por sobredeterminar a importância dessas provas na vida das pessoas. E é levando também este elemento em consideração que decidimos perscrutar o Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) da UFJF, com o intuito de observar a forma que ele tem explorado a história e a cultura africana e afro-brasileira em suas provas de História.

O Pism é

> um processo de avaliação seriada, em que os candidatos às vagas oferecidas pela UFJF participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio. Esse sistema busca uma maior interação entre o Ensino Médio e o Superior, já que avalia os conhecimentos do estudante ano a ano, sendo cobrado, em cada prova, conteúdo cumulativo dos anos anteriores conforme Resolução CONGRAD n° 33/2021.
> Por ser um processo de avaliação seriada, o PISM permite ao candidato aprimorar seu desempenho ao longo das etapas, baseando-se no resultado que recebe a cada módulo concluído. Com isso, ele pode avaliar quais os conteúdos que precisam de uma maior atenção e corrigir as falhas, sem sair prejudicado[5].

Na atual pesquisa, todas as questões dos três módulos, dos últimos dez anos, serão submetidas à análise.

A escolha desta temática como centro de nossas investigações se faz valer em duas vias: examina os efeitos da lei 10.639/03 nas avaliações institucionais e, concomitantemente, auxilia em sua efetivação, reforçando a pertinência da história e a cultura africana e afro-brasileira para uma educação democrática. Além disso, as discussões que seguem, buscam contribuir também para a formação do promissor - embora incipiente - campo das pesquisas em Avaliação no ensino de História. Segundo Martins (2020), apesar do Ensino de História ter se consolidado enquanto área de pesquisa nos últimos anos, a avaliação continua sendo um território pouco explorado pelos estudiosos do campo. À vista disso, este trabalho se apresenta como uma extensão de pesquisas que têm aberto o caminho na mata (MARTINS, 2020a, 2020b, 2021; MARTINS; GABRIEL (2016); MARTINS; ANDRADE (2021); NODA (2005); RIBEIRO; BOVO (2012)) e uma centelha para aqueles que desejam se arriscar nesse percurso.

[5] Ver site da Coordenação Geral de Processos Seletivos (COPESE) da UFJF. Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/. Acesso em: 12 de Nov. de 2022.

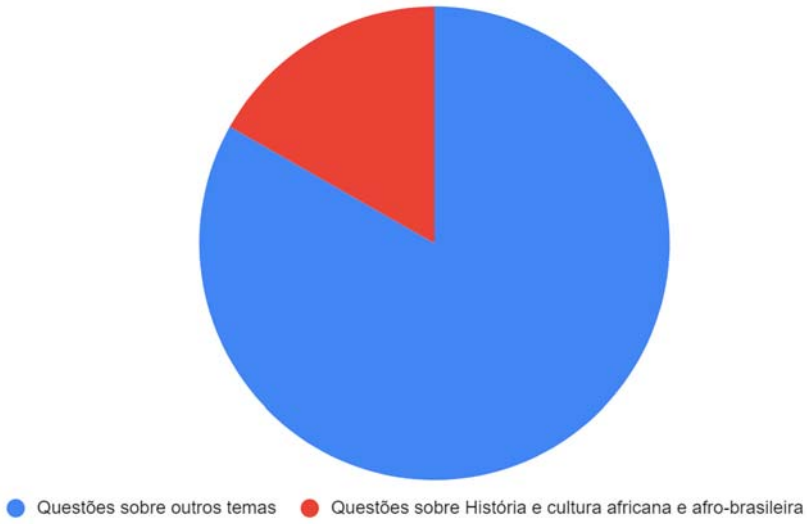
Dessa forma, o atual escrito é composto por duas seções. Na primeira, veremos se o Psim desenvolveu questões sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos últimos dez anos de realização do vestibular. Na segunda parte, examinaremos quais são as narrativas legitimadas pelo processo seletivo, cotejando os conteúdos específicos, os elementos axiológicos e processos de subjetivação ostentados nas/pelas questões do Pism. Por fim, o texto será concluído através de uma síntese da análise por nós construída, acompanhada de nossas considerações sobre a pesquisa.

Existe história e cultura africana e afro-brasileira no Pism?

Neste trabalho, analisaremos todas as questões dos três módulos do Pism concernentes à última década de realização do vestibular (2013 a 2022). Cremos que este recorte nos permite, por um lado, construir um panorama das formas que a história e a cultura africana e afro-brasileira têm sido mobilizadas pelo programa e, por outro, operar um estudo pormenorizado dessas questões.

Inicialmente, consideramos importante fazer um levantamento que exponha a relação entre o total de questões de História e a quantidade de questões sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. No que diz respeito ao primeiro ponto, notamos que foram desenvolvidas 297 questões de História nos últimos dez anos do Pism, sendo 150 questões objetivas e 147 discursivas; já no que diz respeito ao segundo aspecto, observamos que 60 dessas questões tratam da História e da cultura africana e afro-brasileira (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Questões sobre História e cultura africana e afro-brasileira no Pism



Fonte: Elaborada pelos autores.

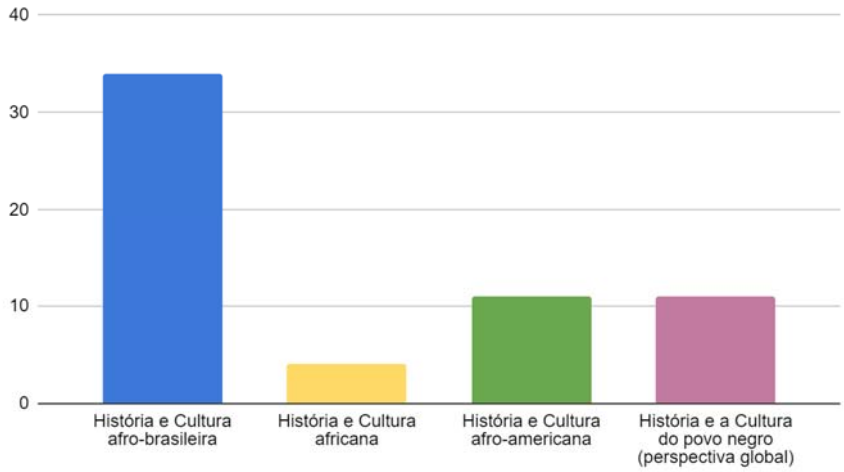
A primeira conclusão que chegamos, portanto, é que sim, a temática é trabalhada pelo vestibular - ela se faz presente em mais de 20% das questões. Resta-nos agora saber como são apresentadas as narrativas sobre esses temas. Para isso, as questões serão analisadas em sua integralidade. Tomaremos como objeto de análise os textos base/de referência, os distratores[6] (no caso das questões de múltipla escolha) e o gabarito. É importante ainda ressaltar que não perderemos de vista o privilégio ostentado pelos gabaritos nessa dinâmica relacional, uma vez que se referem à "hegemonização do sentido de verdadeiro sobre o que está sendo exigido pela questão" (MARTINS, 2019, p. 80).

Outro aspecto importante, é que ao falarmos em "história e cultura africana", incorporamos, também, ao nosso escopo analítico aquelas questões que versam sobre a História e a cultura dos povos negros diapóricos ao redor do globo. Ainda assim, achamos importante assinalar como a dinâmica político-geográfica se apresenta na montagem dessas questões. Nesse sentido, elas foram divididas nos seguintes agrupamentos: 1. Questões sobre a história e a cultura afro-brasileira; 2. Questões sobre sobre a história e a cultura africana; 3. Questões sobre a história e a cultura afro-americana[7]; e 4. Questões sobre a

[6] Termo técnico que designa as opções de resposta que não correspondem ao gabarito.
[7] Esse termo é utilizado para se referir às questões que tratem da história do povo negro no continente americano, com exceção do Brasil, que possui um agrupamento próprio de questões.

história e a cultura do povo negro, numa ótica global[8]. O resultado pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Dinâmica político-geográfica das questões sobre História e cultura africana



Fonte: Elaborada pelos autores.

Como é possível notar, entre as 60 questões identificadas, preponderam-se aquelas que versam sobre a "história e a cultura afro-brasileira", sendo 34 no total. Sequencialmente, há um empate entre as questões que tratam da "história e da cultura afro-americana" e da "história e da cultura do povo negro numa ótica global", 11 questões para cada um dos grupos. E, em último lugar, encontram-se as questões sobre a "história e a cultura africana", com apenas quatro aparições.

Diante desse saldo, poderíamos nos perguntar, então, quais são os conteúdos específicos privilegiados nesses agrupamentos de questões? Quais são os elementos axiológicos fomentados por cada uma delas? E quais os processos de subjetivação que estão em jogo nessas construções? A próxima seção deste texto consiste, portanto, na tentativa de angariar respostas para essas indagações. Antes, porém, consideramos pertinente fornecer uma breve explicação do que estamos chamando de: conteúdos específicos, elementos axiológicos e processos de subjetivação.

[8] Aqui, nos referimos as questões que tratam da história do povo negro para além das fronteiras nacionais (tráfico de escravos no atlântico e imigração intercontinental, por exemplo).

Quais são as narrativas legitimadas pelo vestibular da UFJF?

Ao falarmos de *conteúdos específicos*, estamos nos referindo aos temas históricos abordados nas questões, ou seja, aos "fluxos de sentidos específicos que participam da cadeia de equivalência que define o conhecimento escolar. Conteúdo não seria, nessa definição, sinônimo de conhecimento escolar, e sim de conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado" (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 94). No que tange aos vestibulares, há uma seleção de conteúdos históricos que geralmente são apresentados em matrizes de referências - no caso do Pism, essa matriz é o seu edital - onde podemos observar quais conteúdos podem ser evocados na prova.

Já a categoria *elementos axiológicos* possibilita pensarmos a história-ensinada

> não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ética-político-cultural) com grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações de sentidos do mundo. (GABRIEL, 2017, p. 25 *apud* MARTINS, 2019, p. 268).

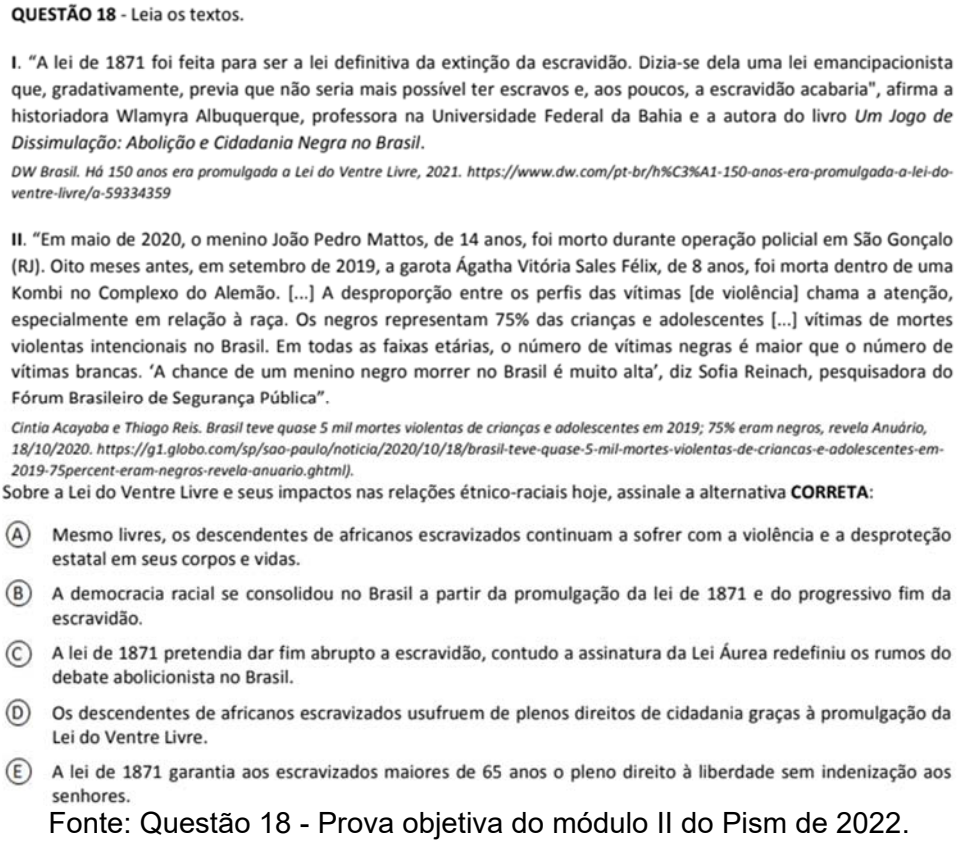
Sendo assim, esta categoria se refere aos valores (éticos ou morais) implícita ou explicitamente ostentados pelas narrativas históricas, muitas vezes ligados às "demandas de diferença e de igualdade endereçadas ao currículo de História" (MARTINS, 2019, p. 81) e podendo aparecer, por exemplo, como a promoção de uma imagem positiva da mulher; a superação de todas as formas de violência; a defesa dos direitos humanos; a valorização da imagem dos afrodescendentes e dos povos do campo; entre outros (MARTINS, 2021, p. 12) - combatendo, portanto, a ilusão de neutralidade do conhecimento histórico escolar (PLÁ, 2013).

Os *processos de subjetivação* tratam-se de operações que almejam dar sentido às experiências temporais dos sujeitos ou, em outros termos, das formas pelas quais um indivíduo se torna sujeito a partir da relação que estabelece com os conhecimentos. Segundo Biesta, a noção de experiência é primordial nessa dinâmica, uma vez que ela possibilita que os alunos, enquanto indivíduos em um mundo de pluralidade e de diferenças, possam "tornar-se presença" (BIESTA,

2013). Nessa dinâmica, o processo educacional adquire como uma de suas finalidades o reforço da “liberdade e da independência daqueles que estão sendo educados” (BIESTA, 2016 *apud* SALLES, 2017, p. 81).

Começando, então, pelas 34 questões que dizem respeito à “história e a cultura afro-brasileira”, convém assinalar que a maioria delas busca relacionar o passado escravista com os dilemas enfrentados pela população negra nas décadas passadas e/ou nos dias atuais. Observa-se, portanto, que as proposições axiológicas aí presentes são: assinalar a dívida histórica que a sociedade brasileira detém para com os escravizados e seus descendentes, e reforçar uma continuidade nos processos de violência experimentados por esses grupos - isso fica latente quando observamos a Figura 1.

Figura 1 - Questão que traz como elemento axiológico a denúncia da continuidade dos processos de violência experimentados pelos escravizados e seus descendentes[9].



QUESTÃO 18 - Leia os textos.

I. “A lei de 1871 foi feita para ser a lei definitiva da extinção da escravidão. Dizia-se dela uma lei emancipacionista que, gradativamente, previa que não seria mais possível ter escravos e, aos poucos, a escravidão acabaria", afirma a historiadora Wlamyra Albuquerque, professora na Universidade Federal da Bahia e a autora do livro *Um Jogo de Dissimulação: Abolição e Cidadania Negra no Brasil*.

DW Brasil. Há 150 anos era promulgada a Lei do Ventre Livre, 2021. https://www.dw.com/pt-br/h%C3%A1-150-anos-era-promulgada-a-lei-do-ventre-livre/a-59334359

II. “Em maio de 2020, o menino João Pedro Mattos, de 14 anos, foi morto durante operação policial em São Gonçalo (RJ). Oito meses antes, em setembro de 2019, a garota Ágatha Vitória Sales Félix, de 8 anos, foi morta dentro de uma Kombi no Complexo do Alemão. [...] A desproporção entre os perfis das vítimas [de violência] chama a atenção, especialmente em relação à raça. Os negros representam 75% das crianças e adolescentes [...] vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil. Em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior que o número de vítimas brancas. ‘A chance de um menino negro morrer no Brasil é muito alta’, diz Sofia Reinach, pesquisadora do Fórum Brasileiro de Segurança Pública”.

Cintia Acayaba e Thiago Reis. Brasil teve quase 5 mil mortes violentas de crianças e adolescentes em 2019; 75% eram negros, revela Anuário, 18/10/2020. https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/10/18/brasil-teve-quase-5-mil-mortes-violentas-de-criancas-e-adolescentes-em-2019-75percent-eram-negros-revela-anuario.ghtml).

Sobre a Lei do Ventre Livre e seus impactos nas relações étnico-raciais hoje, assinale a alternativa **CORRETA**:

(A) Mesmo livres, os descendentes de africanos escravizados continuam a sofrer com a violência e a desproteção estatal em seus corpos e vidas.

(B) A democracia racial se consolidou no Brasil a partir da promulgação da lei de 1871 e do progressivo fim da escravidão.

(C) A lei de 1871 pretendia dar fim abrupto a escravidão, contudo a assinatura da Lei Áurea redefiniu os rumos do debate abolicionista no Brasil.

(D) Os descendentes de africanos escravizados usufruem de plenos direitos de cidadania graças à promulgação da Lei do Ventre Livre.

(E) A lei de 1871 garantia aos escravizados maiores de 65 anos o pleno direito à liberdade sem indenização aos senhores.

Fonte: Questão 18 - Prova objetiva do módulo II do Pism de 2022.

[9] Segundo o gabarito, a alternativa correta se encontra na letra A.

Neste mesmo ínterim, gostaríamos de tecer uma breve observação. Tomando como referência os estudos culturais (BHABHA, 1998; HALL, 2006), nossa compreensão de identidade diz respeito a um conjunto instável, contraditório e inacabado de elementos que, dentro de uma determinada cadeia discursiva, transforma os indivíduos em sujeitos a partir de sua diferenciação com o(s) outro(s). Essa diferenciação, portanto, é o que permite a produção da identidade, mas, ao mesmo tempo, o limita, tornando-a contingente e precária, possibilitando novos encadeamentos discursivos e, consequentemente, outros processos de identificação.

Esse entendimento inviabiliza pensarmos os sistemas de identificação de pessoas negras como processos intrinsecamente limitados pela condição de escravizados ou vítimas do racismo. Com isso, é óbvio que não queremos negar o peso que essas estruturas exercem e exerceram na vida de pessoas negras. O que estamos propondo é que a denúncia e a condenação de todos os mecanismos de opressão racial sejam fomentados, é claro, mas sem perder de vista que os processos de subjetivação envolvendo pessoas negras precisam ir além da rememoração das dores e dos traumas gerados pela escravidão e pelo racismo. Ainda que o “ser negro” não possua uma essência (e, portanto, trate-se de uma construção cultural e histórica), enquanto estiver vigorando, esta ideia não deve se referir apenas a um conjunto fechado de elementos concernentes às feridas e cicatrizes que marcam este povo. Caso contrário, estaremos cometendo mais um equívoco bem-intencionado (MEINERZ, 2019).

Com efeito, pouquissimas são as questões - entre as que versam sobra a história e a cultura afro-brasileira - que se propõem a pensar a identidade dos povos negros para além de sua condição como escravizados ou vítimas do racismo. Ainda assim, muitas delas ostentam como elemento axiológico a agência destes sujeitos em meio a esses sistemas de opressão (Figura 2) - o que consiste, afinal de contas, em um movimento satisfatório.

Figura 2 - Questão que traz a agência dos escravizados como elemento axiológico[10].

QUESTÃO 19 - Leia a notícia publicada no site da BBC Brasil:

"Em meio ao debate sobre homenagens a traficantes de seres humanos retirados da África — que ganhou nova força com os protestos de movimentos antirracistas nos Estados Unidos e na Europa neste ano — um grupo de historiadores decidiu jogar luz sobre esta e outras ligações esquecidas de homenagens, ruas e locais históricos de Salvador com a escravidão. [...] A iniciativa dos historiadores deu origem ao site Salvador Escravista (https://www.salvadorescravista.com/), que mapeia homenagens controversas, homenagens reparadoras e também lugares esquecidos, onde ocorreram episódios importantes da história da população negra da cidade. [...] [Entre as discussões e propostas,] um projeto aprovado pela Câmara dos Vereadores da capital baiana quer nomear a estação de metrô no Campo da Pólvora em homenagem aos malês, e colocar um monumento na praça onde fica a estação."

https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54181648, publicado em 27 de setembro de 2020

Tendo por base o texto acima e os seus conhecimentos sobre a Revolta dos Malês, marque a alternativa **CORRETA**:

(A) Monumentos e episódios históricos da população negra possuem lugares privilegiados nas cidades desde o passado escravista brasileiro, ainda que alguns monumentos e atores históricos tenham sido esquecidos e outros privilegiados, como os malês no Campo da Pólvora.

(B) O espaço urbano da cidade de Salvador é um reconhecido patrimônio histórico do passado brasileiro, no qual estão inscritas memórias de brancos, negros e mestiços, como os malês do Campo da Pólvora, o que demonstra a inutilidade do debate sobre o racismo no Brasil.

(C) Enquanto o site Salvador Escravista mapeia lugares esquecidos que foram palco de importantes episódios da história da população negra da cidade, a Câmara dos Vereadores aprova um projeto de lei na contramão desta iniciativa, ao exaltar os traficantes de seres humanos retirados da África.

(D) A iniciativa dos historiadores em propor homenagens reparadoras é um ato que busca afirmar a memória histórica dos malês, ressaltando sua atuação na luta contra o cativeiro e a imposição de outras religiões, evidenciando que muitos negros escravizados não aceitaram a condição de vítimas.

(E) Historiadores mencionados pela reportagem prezam pela exaltação de homenagens controversas, pois locais históricos de Salvador com ligações com a escravidão devem ser esquecidos; por isso, é preciso muito diálogo com o Poder Executivo municipal, a fim de vetar o projeto aprovado.

Fonte: Questão 19 - Prova objetiva do módulo II do Pism de 2021.

Tratando-se das 11 questões sobre "história e cultura afro-americana", o que se percebe logo de cara é uma hegemonia da história estadunidense. Isso porque, nove delas versam sobre a história do país. Embora nosso objetivo não seja problematizar os conteúdos específicos trabalhados pela prova, há de se chamar atenção para esse aspecto. No que se refere aos elementos axiológicos propagados por essas questões, preponderam-se tentativas de legitimação dos movimentos vinculados à luta contra a violência racial e contra o racismo sofrido pela população negra nos EUA. Por consequência, denuncia-se a continuidade dessas formas de violência, bem como dos grupos que resistem/resistiram a elas. Sobre este último ponto, algumas questões ainda estimulam a compreensão das diferentes formas de resistência - trazendo M. L. King e o Partido dos Panteras Negras como exemplo (ver Figura 3).

Também no agrupamento de questões supracitado, não encontramos questões que se proponham a discutir a cultura e a história do povo negro para além das problemáticas atinentes à escravidão e ao racismo. Assim, bem como destacamos na análise do agrupamento anterior, essa postura pode ser

[10] Segundo o gabarito, a alternativa correta se encontra na letra D.

prejudicial aos processos de subjetivação, sobretudo de jovens negros, pois como se não fosse suficiente sua exposição cotidiana aos traumáticos episódios de violência racial, ainda precisam ver a história de seu povo resumida a essas situações. Por outro lado, as questões retratam, mais uma vez, a agência do povo negro em meio a esses processos, o que contribui para que os alunos possam se considerar agentes históricos. E mais, quando o Pism explora as diferentes formas de resistência, ele possibilita que os discentes também notem a heterogeneidade que compõe os processos de subjetivação envolvendo pessoas negras. Afinal de contas, africanos e afrodescendentes não se tratam de um bloco homogêneo com atitudes e comportamentos iguais, há de se pensar a história de nosso povo (insistimos) com a devida pluralidade e complexidade que ela merece.

Figura 3 - Questão que, em sua dimensão axiológica, estimula a compreensão das diferentes formas de resistência[11].

QUESTÃO 1 – Observe as imagens e leia o texto abaixo, relacionado às lutas em torno da questão racial nos Estados Unidos. Em seguida, responda as questões:

Imagem A



Discurso Martin Luther King (1963)
Disponível em: https://campusmlk.wordpress.com/martin-luther-king-jr/. Acesso em 29/09/2016.

Imagem B



"Panteras Negras" (anos 1960)
Disponível em: http://ocontemporaneobrasil.blogspot.com.br/2015/04/os-panteras-negras-luta-contra-o-racismo.html . Acesso em 29/09/2016.

"As mortes violentas de dois homens negros pela polícia em apenas dois dias nos Estados Unidos, gravadas com telefone celular, acenderam novos protestos e agravaram a ferida racial do país e a desconfiança das minorias frente às forças policiais".

Tradução proposta da Reportagem do Jornal El País, 8 jul. 2016.

a) Destaque a principal diferença entre as estratégias utilizadas pelos movimentos em luta pela igualdade racial nos Estados Unidos nos anos 1960.

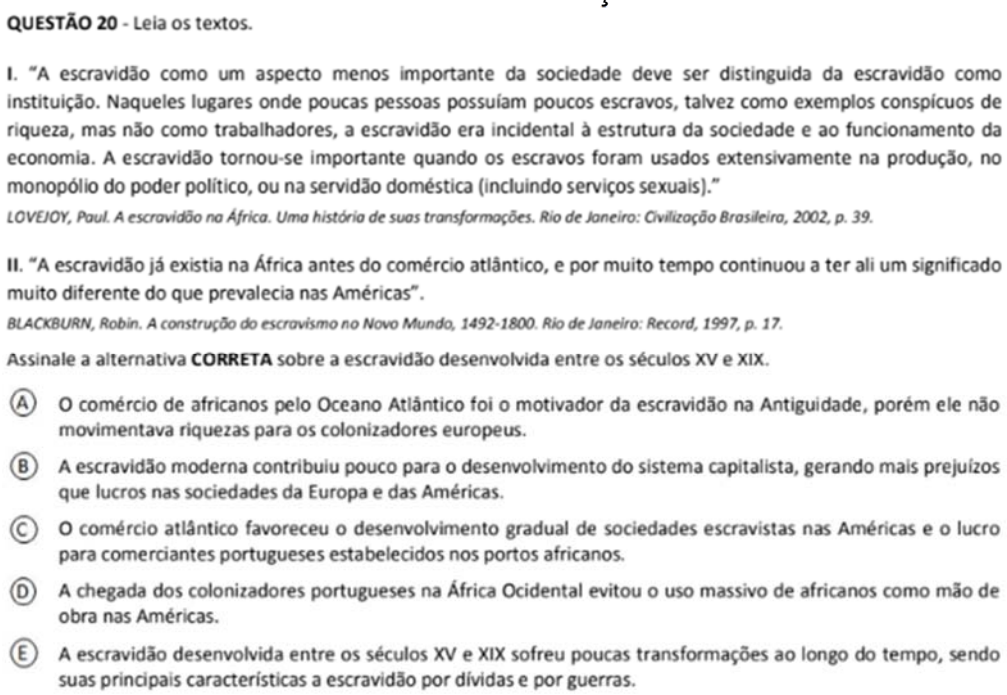
Fonte: Questão 1 [letra A] - Prova discursiva do módulo III do Pism de 2017.

As 11 questões sobre "história e cultura do povo negro numa ótica global" exigem, em sua maioria, uma distinção entre a escravização desenvolvida no continente africano durante os séculos que antecedem a dominação europeia e a que foi praticada nas Américas a partir da era moderna, demandando uma ênfase no caráter institucional da segunda (ver Figura 4). Novamente, portanto, a história do povo negro aparece subsumida à história da escravidão. Apesar disso, essa abordagem carrega consigo elementos axiológicos muito pertinentes. Em tempos de disseminação de narrativas negacionistas - defensoras da tese de que "desde a Antiguidade, os humanos guerrearam, conquistaram escravos e muitas vezes venderam os que sobravam" (NARLOCH,

[11] Segundo o gabarito, "O candidato deve ser capaz de comparar as duas imagens, destacando que a Imagem A se relaciona com a luta pela igualdade racial conduzida de forma pacífica por Martin Luther King, ao passo que a Imagem B diz respeito à estratégia da violência utilizada pelos 'Panteras Negras' para combater a segregação racial nos Estados Unidos" (COPESE).

2009, p. 45), desinteressadas em assinalar as especificidades da escravidão moderna -, questões como as que foram comentadas no início deste parágrafo cumprem um papel importantíssimo no combate ao negacionismo. Ademais, também devemos mencionar a presença de duas questões que exploram a relação do futebol com a imigração de pessoas africanas para a Europa e uma outra que penetra no debate sobre os impactos da Guerra Fria no processo de libertação das nações africanas no século passado.

Figura 4 - Questão que tem como elementos axiológicos à distinção entre as duas formas de escravização[12].



QUESTÃO 20 - Leia os textos.

I. "A escravidão como um aspecto menos importante da sociedade deve ser distinguida da escravidão como instituição. Naqueles lugares onde poucas pessoas possuíam poucos escravos, talvez como exemplos conspícuos de riqueza, mas não como trabalhadores, a escravidão era incidental à estrutura da sociedade e ao funcionamento da economia. A escravidão tornou-se importante quando os escravos foram usados extensivamente na produção, no monopólio do poder político, ou na servidão doméstica (incluindo serviços sexuais)."

LOVEJOY, Paul. A escravidão na África. Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 39.

II. "A escravidão já existia na África antes do comércio atlântico, e por muito tempo continuou a ter ali um significado muito diferente do que prevalecia nas Américas".

BLACKBURN, Robin. A construção do escravismo no Novo Mundo, 1492-1800. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 17.

Assinale a alternativa **CORRETA** sobre a escravidão desenvolvida entre os séculos XV e XIX.

(A) O comércio de africanos pelo Oceano Atlântico foi o motivador da escravidão na Antiguidade, porém ele não movimentava riquezas para os colonizadores europeus.

(B) A escravidão moderna contribuiu pouco para o desenvolvimento do sistema capitalista, gerando mais prejuízos que lucros nas sociedades da Europa e das Américas.

(C) O comércio atlântico favoreceu o desenvolvimento gradual de sociedades escravistas nas Américas e o lucro para comerciantes portugueses estabelecidos nos portos africanos.

(D) A chegada dos colonizadores portugueses na África Ocidental evitou o uso massivo de africanos como mão de obra nas Américas.

(E) A escravidão desenvolvida entre os séculos XV e XIX sofreu poucas transformações ao longo do tempo, sendo suas principais características a escravidão por dívidas e por guerras.

Fonte: Questão 20 - Prova objetiva do módulo I do Pism de 2022.

Entre as quatro questões que versam sobre a "história e a cultura africana", três se propõem a discutir as características ou os impactos do Apartheid no território sul-africano, e uma se refere à disputa imperialista (europeia) pela África. Nesse conjunto, vale assinalar dois pontos atinentes aos elementos axiológicos ostentados pelas questões. O primeiro (e mais evidente) diz respeito à tentativa de promover uma denúncia da discrimação racial instituída e institucionalizada na África do Sul durante o século passado. Nesse

[12] Segundo o gabarito, a alternativa correta se encontra na letra C.

aspecto, as questões são bem-sucedidas, pois enfatizam os impactos negativos da política do Apartheid na sociedade sul-africana (ver figura 5). Por outro lado, e agora nos referimos ao segundo ponto, as quatro questões sobre história e cultura africana exploram somente o aspecto político do continente. E como se isso não bastasse, quando observadas em seu limite, resumem a história da África aos problemas políticos enfrentados pelo continente ou por uma de suas nações (imperialismo e Apartheid). Cabe, portanto, questionarmos quais os processos de subjetivação fomentados pelo Pism ao simplificar de forma tão espúria a história e a cultura do continente que abrigara as populações mais antigas deste planeta. É muito provável que a razão para isto seja o eurocentrismo que contamina e limita o nosso conhecimento, de modo a interiorizar tudo aquilo que não emana da Europa. Seja como for, não estaríamos aqui tendo essa discussão se a variedade de abordagens sobre história e cultura africana fosse a mesma que aparece em questões sobre a história e a cultura europeia - mas esta é uma discussão para outro trabalho.

Figura 5 - Questão que enfatiza os impactos negativos do Apartheid em seus elementos axiológicos[13].

QUESTÃO 17 – A imagem abaixo corresponde à entrada do *Museu do Apartheid*, localizado em Johanesburgo, na África do Sul. Esta entrada é dividida em duas portas. Sobre uma das portas, se lê a placa "Brancos", enquanto que sobre a outra se lê a placa "Não brancos".



Fonte: https://goo.gl/FgRupW

[13] Segundo o gabarito, a alternativa correta se encontra na letra C.

Sobre o Apartheid, implantado oficialmente na África do Sul em 1948, é **CORRETO** afirmar que:

(A) apesar de algumas restrições, o Apartheid manteve em funcionamento um sistema democrático aberto para toda a população.

(B) como decorrência das derrotas das forças de oposição ao regime, o Apartheid permanece até os dias atuais como política oficial do governo sul-africano.

(C) pelo fato de o Apartheid ter deixado marcas profundas na sociedade sul-africana, diversos setores buscaram constituir formas de rememorar aquele período.

(D) se conformou como um regime político que contribuiu para a aproximação entre os europeus e os sul-africanos, possibilitando a convivência pacífica em locais públicos e privados.

(E) se configurou como uma exceção no século XX, permanecendo como o único regime político de segregação racial existente entre os países ocidentais.

Fonte: Questão 17 - Prova objetiva do módulo III do Pism de 2018.

Considerações Finais

> Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes / Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia tá aqui / Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes / Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz? / Alvos passeando por aí / Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes / Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência / É roubar o pouco de bom que vivi / Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes / Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes / É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir [...] (EMICIDA, 2020).

Conforme tentamos demonstrar ao longo deste escrito, o Pism apresenta importantes avanços nas narrativas que desenvolve sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira em suas provas. Evidenciar a resistência do povo negro à escravidão, ao racismo, enfim, a qualquer forma de discrimanação racial, talvez seja o maior deles. Distinguir as diferentes formas de resistência negra e os variados modelos de escravização também entra na esteira desses avanços.

A evolução, todavia, não se trata de uma linha reta que caminha inexoravelmente ao progresso. Ao contrário, ela convive e se entrelaça com contradições e ambiguidades que a tornam ainda mais complexa e imprevisível. Assim também tem ocorrido com as narrativas propagadas pelo vestibular da UFJF. Os avanços mencionados concorrem com os riscos de simplificação da história do povo negro aos traumas gerados pela discrimanação racial. Não acreditamos que este seja o objetivo dos elaboradores da prova, mas ao explorar a história e a cultura africana e afro-brasileira somente pelo viés da luta e da resistência, eles acabam limitando a variedade de histórias que podem ser contadas envolvendo este tema.

Adichie (2019) já argumentara sobre o perigo de poucas histórias, ou de uma única; assim como Alberti (2013, p. 54) já nos alertara que a “História é uma

das disciplinas mais vulneráveis a abordagens pouco responsáveis e conjecturais". Numa determinada parte do texto também comentamos sobre a importância das avaliações no que tange à legitimação e indução do que é ensinado (e de como é ensinado) nas salas de aula. Dessa forma, entendemos que compete ao Pism encontrar formas de conciliar um ensino de História antirracista com narrativas que enfatizem outros aspectos da vasta história do povo negro, priorizando e multiplicando as condições para os processos de subjetivação dos alunos, tendo em vista que uma educação comprometida com esta causa deve estar atenta à diversidade de experiências que estão ligadas ao "ser negro" (ALBERTI, 2013, p. 36) e não limitá-las aos desdobramentos da escravidão e do racismo.

Em síntese, nossa principal reivindicação aos elaboradores da prova do Pism (e a todos profissionais que atuam no ensino de História), parafraseando o verso que fora utilizado como epígrafe desta seção, é: permitam que nós falemos, não as nossas cicatrizes / Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem deviam estar aqui.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única / Chimamanda Ngozi Adichie ; tradução Julia Romeu. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: Amilcar Araujo Pereira e Ana Maria Monteiro (Orgs). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BHABHA, Homi K. (1998). O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L., L. Reis e Gláucia R. E. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

EMICIDA. Emicida – AmarElo (álbum completo). YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2lRXdSfuxMt-s. Acesso em: 12 de nov. 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. Educação em Questão, v. 45, n. 31,jan./abr. 2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação da aprendizagem no Ensino de História: entre -silêncios de- e -desafios para- um campo de pesquisa. Clio (Recife), v. 38, p. 152-168, 2020.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da História. Educação em Revista (online), v. 36, p. 1-18, 2020.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. A (im)possibilidade da avaliação no Ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0208, maio/ago. 2021.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de. Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História. In: Juliana Alves de Andrade; Nilton Mullet Pereira. (Org.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 1ed.São Leopoldo/RS: Oikos, 2021, v. , p. 360-374.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa. Estudos em avaliação educacional (impresso), v. 27, p. 160-186, 2016.

MEINERZ, Carla Beatriz. Um equívoco bem intencionado-possibilidades para pensar o uso do livro didático de história e a educação antirracista. 1. ed. Porto Alegre: Diadorim, 2019.

NARLOCH, Leandro. Guia politicamente incorreto da História do Brasil. 2 ed. São Paulo: Leya, 2011.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. História & Ensino, Londrina, v. 11, jul. 2005. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11843/10416 Data de acesso: 10 de nov. 2022.

PLÁ, Sebastián. La ilusión científica de la didáctica de la historia: provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. In: Blázquez, J.

C., Latapí Escalante, P.; y Torres Salazar, H., Memoria del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, México, Reddieh, 2013. p. 474- 483.

RIBEIRO, Renílson Rosa; BOVO, Cláudia Regina. A promoção da educação histórica no ensino médio: os desafios da avaliação diagnóstica em História. In: Anais do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/ III Encontro Internacional de Ensino de História, Campinas/SP, 2012.

SALLES, Diogo da Costa. A concepção pedagógica educacional conservador e reacionário do movimento escola sem partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo ensino-aprendizado.. RevistaLEPH, v. XIV, p. 64-87, 2017.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LUDICIDADE: A EXPERIÊNCIA DO *GACHA LIFE* NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Naicon de Souza Brinco[1]
Maria Aparecida da Silva Cabral[2]

Introdução

Por que mobilizar o digital em uma aula de História da educação básica? É do cerne de nossa disciplina uma busca constante de inovações que tornem a aula não enfadonha para a juventude? Tal empreitada teria sucesso em classes que convivem mais de 30 diferentes histórias de vidas? Sem nunca alcançar o vento ao buscar manter-se sempre atualizado e interessante para todos os estudantes, poderia o abrigo das tradições oferecer para o professor segurança e constância na manutenção do ensino-aprendizagem em História? [3] Tais questões, as quais não busco responder neste texto, perpassam minha prática profissional desde os tempos do estágio na graduação. Às encontro em conversas com colegas de profissão e em textos acerca do fazer pedagógico em distintos campos do conhecimento. E sempre retornam nos novos encontros que a docência na educação básica propicia a cada ano letivo.

Para refletir sobre tais perguntas, mobilizamos os conceitos de *ludicidade*, *experiência* e *imaginação*. Atuamos com a perspectiva da relevância da cultura escolar e da escrita historiográfica como parte da produção do conhecimento histórico escolar. Consideramos que as vivências dos estudantes estão imersas em uma cultura, no qual experienciam o mundo e mediam sua compreensão da realidade (FERNANDES, 2019). Com a expansão do *ciberespaço* nos anos

[1] Doutorando em História Social – PPGHS/FFP/UERJ.
e-mail: brinco.naicon@gmail.com
[2] Professora Adjunta PPGHS/Profhistória/UERJ
e-mail: cidacabral4567@gmail.com
[3] As reflexões do texto em tela partem dos resultados da pesquisa dissertativa *Ensino de História na Cibercultura: Narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o Tempo Presente* defendida no ano de 2020 no âmbito do ProfHistória UERJ sob supervisão da Profª Drª Maria Aparecida da Silva Cabral. No qual desenvolvemos um plano de ensino junto à estudantes do sexto ano da educação básica em uma escola pública na cidade de Macaé/RJ.

2010 e 2020 a cultura juvenil tem sido mediada pela *cibercultura*, ou seja, pelas tecnologias digitais (SANTOS, 2019). Considerando a tendência da década de 2010, em que observamos o aumento do uso de aparelhos celulares na população brasileira em diferentes faixas de renda salarial (MARQUES, 2022), os estudantes que hoje talvez não possuem acesso diretamente ao *ciberespaço*, são potenciais consumidores de aparelhos digitais, de informações e narrativas que circulam em redes sociais e aplicativos de mensagens. Que, por vezes, transbordam para mídias tradicionais[4], circulam em conversas fora do meio digital e se propagam herdando a legitimidade dos enunciadores que as compartilham.

Portanto, buscamos refletir sobre possibilidades de uso de jogos digitais no ensino e aprendizagem em História e formas de avaliações. Ao explorar o digital na sala de aula dentro do campo do ensino de História, intencionando na prática docente o equilíbrio entre o conhecimento tácito – os caminhos, possibilidades e formas de fazer em determinado espaço escolar – e aqueles explícitos, que podem ser objeto de reflexão teórica (SENNETT, 2019).

Jogos e ludicidade

Tratamos o jogo como um fenômeno cultural que não é novidade da contemporaneidade (HUIZINGA, 2019). Porém as possibilidades de ocorrer com ferramentas digitais ou no espaço digital têm se expandido no presente (MARQUES, 2022).

Segundo Huizinga (2019), o jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Desligado de todo interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e regras. O que vêm a nos interessar, enquanto professores de História, pois interdita a restrição do interesse das atividades de aprendizagem dos estudantes a simples obtenção de “notas azuis” e promove a participação voluntária conduzida pelo professor.

[4] Por exemplo a leitura dos *toptrends* do *twitter* no programa da Fatima Bernades “encontro” na rede globo no ano de 2022

Propomos o uso de jogos e aplicativos com foco no desenvolvimento procedimental (construção e apropriação do conhecimento histórico) e não no desenvolvimento somente técnico (memorização e reprodução de técnicas de uso e informações) (SENNETT, 2019). Ao possibilitar a criação de outros mundos (HUIZINGA, 2019), há o potencial de operar com a imaginação, em atividades de “traçar percursos não lineares na construção de histórias” (COSTA, 2017, p. 37) em que os discentes tomem decisões e escolham percursos gerando resultados dentre possibilidades históricas na temporalidade do conteúdo curricular abordado. Ao se apropriar do procedimental potencializa-se a compreensão do próprio trabalho como resultado de esforço coletivo e individual no desenvolvimento daquele conhecimento – na apropriação/aprendizagem e na inovação a partir das práticas rotineiras do cotidiano que privilegiam a curiosidade e a experimentação no decorrer do processo de aprendizagem (SENNETT, 2019). Resgatando, ou reforçando, a aprendizagem relacionada ao lúdico – sem defendermos que o ensino deva sempre acontecer de forma divertida para todos.

Segundo LUCKESI, (2014) ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas, só percebida pelo próprio sujeito que a vivencia. Portanto, é um fenômeno diferente de atividades lúdicas, que são externas, observáveis e podem ser descritas por observadores, tais como os professores e historiadores. Atividade ditas como lúdicas poderiam, assim, não ter o caráter de ludicidade para estudantes que se sintam desconfortáveis em realizá-la.

Valorizamos nas interações discursivas no decorrer de uma aula de História o estímulo com perguntas, a mobilização e crítica de fontes e a desnaturalização do social – considerando as narrativas que os estudantes trazem de suas vivências. Em viagens ao passado como estrangeiros do presente, e retorno à própria vivência como estrangeiros do passado. Na apropriação da experiência histórica do Outro (RICOEUR, 2010b), os estudantes se posicionam enquanto seres do mundo (FREIRE, 1987). No entanto, por considerarmos que passado e futuro são dimensões do presente e não designações de instantes, esta apropriação de outras experiências históricas e

seus impactos nas projeções de futuro se desenvolvem enquanto síntese passiva, visto a característica subjetiva do tempo (DELEUZE, 2018).

Este processo de refiguração pela apropriação da experiência do outro, intenciona a compreensão do passado não como um ponto fixo de origem do presente, mas como um tempo que foi vivo e presente (RIBEIRO, 2014). Na perspectiva que o processo de aprendizagem se movimente a partir da dimensão da imaginação qualitativa do tempo, em que reconstitui casos particulares em espaços que lhe são próprios, constituído como passado reflexivo e futuros reflexivos (DELEUZE, 2018). Na impossibilidade de reproduzir o passado tal como foi, recriá-lo a partir do mundo conhecido dos jovens estudantes (vivências – signo do Mesmo), das diferenças (alteridade – signo do Outro) e na semelhança entre relações humanas no tempo que torna presente o ausente (sob signo do Análogo) (RICOEUR, 2010b). A essência da representação, como da brincadeira, segundo Benjamin (2012), não é *fazer como se*, mas *fazer sempre de novo*, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora.

O hábito é, em nossa perspectiva, apoiada em Deleuze (2018), fundador de outros fenômenos psíquicos e síntese originária do tempo – ao constituir os presentes vivos no tempo, em que passam e se contraem os instantes sucessivos. Nele se formam os sistemas do *eu* de cada indivíduo, sendo que este existe como modificação, enquanto diferença extraída da repetição. Há nas ações dos sujeitos, lastreadas pelo hábito, um *eu* contemplativo, que extrai o novo das repetições, formam conceitos e contraí instantes enquanto condição do presente. As ações carregam consigo o particular como variável e a generalidade enquanto elemento. Que hábitos estamos, enquanto professores de História, construindo no espaço escolar?

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a história escolar, em sua função educativa, afeta a produção de subjetividades nas práticas cotidianas e ordinárias (CERTEAU, 1998). Com a potência de construir novos caminhos a serem percorridos no processo de desnaturalização e descentramento, pela apropriação do passado, que lhes é novo, oportunizam a abertura em seus sistemas explicativos de mundo a compreensão de si enquanto agentes históricos capazes de realizar escolhas e na linguagem criar novas variações

ante as possibilidades ainda inexploradas (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Portanto, uma aula de História que busca o tensionamento ético e empático de se colocar no lugar do outro, em um processo de descentramento de si e da própria cultura encontra no campo do sensível e da imaginação uma potência na construção de um encontro de ensino aprendizagem que seja uma experiência significativa. Ao tratar diferentes cosmovisões privilegiando estratos da multiplicidade que não resultem em abstrações totalizantes que a linguagem não alcance, ou formatações de um único estrato como modelo do múltiplo em padrões de normalidade e formas de existir que interdita a alteridade (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

Imaginação histórica

Para Pereira (PEREIRA, 2020) a imaginação é um elemento vital no processo de aprendizagem em História. Segundo o autor operar a imaginação em uma aula de História abre possibilidades de uma aprendizagem dialógica entre diferentes experiências e saberes. Criar outras possibilidades de futuro, outras formas de pensar verdades e temporalidades. Constituindo-se como uma abertura ao novo que ultrapassa as fronteiras da representação e faz o mundo fugir a estabilidade de um passado fixo que se desdobra no futuro endurecido. A imprevisibilidade do descentramento esquivando-se dos riscos de estabilizar novos fundamentos para substituir antigas certezas em micro experimentações em que toda narrativa acerca do passado poderia ser diferente na percepção do presente como alternativa na constituição de novas possibilidades de futuros. “ A História (como disciplina que cria conceitos) na sala de aula supõe um espaço de criatividade e imaginação” (PEREIRA, 2020, p. 49).

Segundo Chauí (CHAUI, 2000), a imaginação toma elementos da realidade para acontecer e oferece imagens aos conceitos. Experenciamos o mundo que nos é dado e podemos imaginar um possível operando com sua característica projetiva. A projeção para o futuro do passado e futuro do presente é um dos elementos da imaginação que atua na relação da mente com o mundo na elaboração de atuações e horizontes possíveis.

Segundo Deleuze (2018), a imaginação contrai o tempo fundindo casos semelhantes em uma impressão qualitativa interna que forma síntese do tempo passiva. A projeção para o futuro do passado e futuro do presente é um dos elementos da imaginação que atua na relação da mente com o mundo na elaboração de atuações e horizontes possíveis (KOSELLECK, 2006). A experiência do passado histórico pode ser tornada, nesta perspectiva, o passado reflexivo da representação e reproduzida na retenção do passado pela imaginação auxiliando na apropriação das experiências históricas pelos estudantes.

Huizinga (2019), defende que mais do que uma realidade falsa, a representação em um jogo é a realização de uma aparência: “imaginação” em sua função lúdica. Que nos jogos sociais ritualísticos afetam as condutas e hierarquias dos sujeitos. Atravessa os mitos que narram séries de acontecimentos passados em tempos imemoriais que por vezes revestem-se do sagrado e carregam consigo profundo significado.

Para Deleuze (DELEUZE, 2018) um dos papéis da imaginação é transvasar a repetição para (e a partir dela) criar algo novo. Sendo que a própria repetição é imaginária, ao se conservar enquanto representação no tempo, habitada pela diferença, pois não pode ser uma repetição idêntica do *mesmo.* Para Marialva (BARBOSA, 2018), a inteligibilidade narrativa pode auxiliar a superar as armadilhas da suspensão da temporalidade resultantes da simples busca de semelhanças entre passado e presente sob o Mesmo – que não deixa de também comportar diferenças. Neste processo, extrair a diferença de tais repetições imaginárias pode ser um papel da imaginação (DELEUZE, 2018, p. 2335). Marialva Barbosa (2009) cita ainda, a potência do uso de recursos ficcionais enquanto tipo de laboratório de configurações possíveis da ação em que podem ocorrer a experimentação de plausibilidades, causalidades e a integração entre processos, estruturas e agenciamentos. Experimentação que Ricoeur (RICOEUR, 2010b) nomeia de imaginação produtora.

Há, neste ínterim, a necessidade do cuidado metodológico na construção das narrativas ficcionais plausíveis, para não as legitimar como discurso historiográfico, o que negativaria a potência de uso na construção de sentido

junto a mobilização de conceitos. Ao tratar do Análogo, na elaboração do semelhante e da diferença entre relações humanas de temporalidades distintas (RICOEUR, 2010b) é necessário a imaginação criteriosa, que cria a partir do estudo (DELEUZE; GUATTARI, 1995c) do passado, enquanto ações dos sujeitos dentro de uma possibilidade histórica. O signo do Mesmo na aproximação do outro. Para não congelar o passado enquanto uma sequência de presentes, o signo do Outro, como marcação de alteridades e estranhamentos. Para que o outro não seja um necromante do tempo que destemporaliza o passado e o interdita como lugar que um dia foi vivo e real pode ser mobilizado o signo do Análogo, nas semelhanças entre relações humanas no tempo, operando em ligação com os signos do Mesmo e do Outro ao explicar o “como” (RICOEUR, 2010b).

Os anacronismos que possivelmente podem aparecer nas produções dos discentes são questões potentes para serem discutidas a partir das inserções das vivências dos estudantes no mundo ficcional ancorado na experiência histórica abordada. Ao retornarmos os trabalhos para os alunos, como fontes criadas em sala e nela analisadas.

O processo de ensino e aprendizagem que opera com a imaginação produtora dos discentes ganha potência ao utilizar diversas fontes para pesquisa, no desenvolvimento de conhecimento acerca de diferentes formas de vida e experiências históricas. Compreender o contexto de uma experiência histórica é um requisito para formular narrativas imaginativas dentro das possibilidades históricas na exploração das variáveis e estruturas da temporalidade abordada na aula.

Pode ser também um momento oportuno para problematizar a facilidade de construir narrativas que se aproximam de uma pretensão de verdade historiográfica/científica, mas fazem uso de recursos do campo ficcional. Visto que a reconstrução historiográfica também se utiliza da imaginação, por ser o passado inverificável, porém sofre interdições e autorizações dos documentos (BARBOSA, 2009). Pois a “narrativa histórica define conceitos e cria enredos a partir de pesquisa empírica documental, mas o elemento criativo é o de imaginação histórica” (PEREIRA, 2020). Tal cuidado no desenvolvimento ocorre

na tensão entre um relativismo inócuo que pode vir a legitimar negacionismos e cristalizações de verdades baseadas na autoridade e tradição.

Pereira indica três formas de operar com a imaginação em uma aula de História: (i) criações relacionadas ao passado histórico, histórias imaginadas que acontecem no contexto narrado pela historiografia (ii) criações de possibilidades de passados alternativos (*e se.*…), (iii) criação de futuros melhores com a imaginação de passados diferentes (PEREIRA, 2020).

Portanto, utilizar o *Gacha Life* em diálogo com a imaginação, junto à aprendizagem procedimental de operar com o digital na sala de aula é um movimento de vincular o ensino de História, as TICs e a imaginação.

Experiência

Segundo Koselleck (2006), a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram apropriados e podem ser lembrados. Nesta perspectiva, consideramos a construção do conhecimento histórico escolar como processo de apropriação de experiências alheias, em espaços-tempo diversos, um encontro com a alteridade. Neste sentido, a construção de narrativas a partir de um outro tempo, baseado em um tema e na mobilização de conceitos, abre possibilidades para novas formas de viver, com o alargamento do espaço de experiência (KOSELLECK, 2006), tensionando os estratos de tempo que se fundem na consciência e formam a síntese passiva do tempo (DELEUZE, 2018). Em oposição ao tempo qualitativo e linear que pode resultar em um futuro posto e determinado, que justificou diferentes formas de preconceitos e foi suporte de teorias eugenistas ao longo da História humana (DELEUZE; GUATTARI, 1995d; HARTOG, 2013).

Narrativas produzidas pelos estudantes norteadas por conceitos e um tema que contemplem as características da totalidade, extensão apropriada e completude (BRINCO, 2020 apud RICOEUR, 2010a) e operem com a imaginação, são escritas no presente e por meio da linguagem transbordam questões acumuladas nas vivências dos alunos. A narração de um outro, do passado, é tornado também a narrativa de seus posicionamentos de mundo (FERNANDES, 2019) e compreensão acerca da temporalidade de referência do

conteúdo curricular, enquanto experiência histórica da humanidade (BENJAMIN, 2012).

O professor, ao narrar experiências ancoradas na historiografia e análise de fontes, retira de si e dos outros (das produções de historiadores e dos documentos) o que conta do passado em sala, e acrescenta, neste processo, as experiências dos ouvintes, os discentes. O estudante, ao retornar com uma nova narrativa acerca dos temas narrados pelo docente incorpora a si e a forma como se apropriou das experiências narradas a eles pelo professor, que agora assume o papel de ouvinte junto com os outros estudantes da mesma sala de aula. Não é este processo que Benjamim (2012) indica enriquecer as experiências no intercâmbio delas?

Portanto, a aprendizagem em história mobilizada a partir do conceito de experiência não acompanha uma história antiquária que objetiva o maior acúmulo de passado possível. Uma história linear, recheada de datas, nomes e grandes estruturas pode gerar curiosidade e boas notas em provas. Porém não explora o potencial de uma aula de História, da imaginação criadora dotada de sentido, que preenche o tempo com a experiência humana, sem perder de vista as estruturas e processos de fundo.

Temos o entendimento que “correr com conteúdo”, na celeridade de consumo em sala de aula da maior quantidade possível de passado não prioriza a constituição de experiências com outros tempos e diminui a potência de os alunos transcenderem a experiência vivida relacionada ao indivíduo solitário para uma experiência coletiva, relacionada a comunidade (BENJAMIN, 2012). Que seja permitida na aula de História a experiência enquanto fruição da vida, evitando tanto quanto possível, as urgências que se renovam, e ao invadir diferentes espaços, nos convencem que a otimização da produtividade é a razão de ser da existência individual e coletiva, no qual a escola cumpre seu destino de civilizar (KRENAK, 2020). Ou perspectivas de metodologias que se declaram ativas e/ou *maker* (ROCHA, 2018; VALENTE; BACICH, 2018) e facilitadoras da autonomia, mas que não promovem a emancipação (FREIRE, 1987), ao manterem-se submissas aos interesses utilitaristas do capitalismo neoliberal (SANTOS, 2007).

Por isso escolhermos, enquanto professores, ensinar a sonhar outros sonhos que não sejam os referenciados no consumo e dinheiro que ignoram a coletividade em uma forma vazia de sentido (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Práticas de ensino que instiguem a imaginação de novos mundos, ao invés de apenas consumir o habitado nas próprias vivências, experimentando o planeta como um lugar bom a ser compartilhado nos encontros e explorado com leveza (KRENAK, 2020). A aula com a perspectiva de ser uma viagem por lugares desconhecidos, deslocando-se das vivências e as ampliando com acontecimentos e experiências que expandem nosso espaço de experiência no mundo.

As viagens, literais ou simbólicas, a lugares do passado histórico devem ser sempre divertidas? Adentrar tempos em que refletimos sobre escravidão, ditadura e outras formas de opressões devem causar boas lembranças aos alunos? Por essas questões, consideramos que o lúdico, enquanto atividade de plenitude e bem-estar, afeta gerando engajamento na forma de fazer (LUCKESI, 2014), porém que em seu conteúdo, com o desenvolvimento da empatia histórica, pode causar sentimentos de aversão à violências e preconceitos. Promover atividades lúdicas que afetem os estudantes, não pode em nossa perspectiva, tratar passados traumáticos, muitos dos quais ainda são presentes, como positivos. Porém, nas formas de fazer, consideramos possível mobilizar a atividade lúdica, sem a utopia que deva necessariamente acontecer o estado interno de ludicidade ou que este pode ser aferido externamente pelo professor.

Sobre o método e a avaliação

A escolha do método[5] colaborativo se deu com o entendimento que as trocas entre os alunos são compartilhadas de forma mais dinâmica do que em métodos que privilegiam a competição, que por sua própria lógica de funcionamento pode resultar na retenção de informações e procedimentos aprendidos durante o processo (SENNETT, 2019). Na prática de uso do *Gacha*

[5] A descrição do método e desenvolvimento das aulas podem ser lidas no artigo *Ensino de História na educação básica: a experiência histórica romana, e o tempo presente, na sala de aula* (BRINCO, 2021) publicado na *Revista Transversos*. Neste texto nos propomos a uma reflexão conceitual do trabalho desenvolvido.

Life com as classes pesquisadas notamos o engajamento de uma forma prática e não apenas instrumental (SENNETT, 2019). Os que tinham familiaridade com o aplicativo relataram estar motivados em ensinar aos colegas e poder utilizá-los em uma aula. Ao encontrar os estudantes participantes no início do ano seguinte (2020), perguntaram se fariam novamente o trabalho com o *Gacha*, de criar narrativas. Fenômeno que relato ter acontecido também em 2022 ao utilizarmos este *game* junto e criação de *podcast* no aplicativo *Anchor* mantendo na metodologia: forma cooperativa e construção de narrativas.

Consideramos a avaliação um instrumento de construção do conhecimento, ferramenta em que podem ser analisados os significados que os estudantes deram ao conteúdo ante a metodologia de ensino e suas atuações no processo de aprendizagem. E a partir dela é possível que o professor desenvolva novas estratégias que preencham lacunas identificadas.

Os alunos, ao narrarem o outro em espaços e artefatos que estão imbricadas a sua cultura (o meio digital), narram um pouco sobre si mesmos em um espaço de produção que lhes é familiar ou tornado familiar pelos colegas da mesma geração. Ao avaliarmos as narrativas dos discentes é voltada a atenção para as maneiras com que os conceitos são operados e por meio da linguagem é possível analisar como as experiências são manifestadas. Consideramos importante a vigilância de não cair nas armadilhas de práticas avaliativas que reforcem a concepção da disciplina histórica como enciclopédica e memorialística, ao selecionar os que sabem dos que não sabem, sem considerar as configurações textuais em que os discentes constroem suas narrativas (SANTOS, 2015). De forma a investigar, nas avaliações, quais significados que os alunos constroem para o passado, com a perspectiva de que as narrativas sempre apresentam conteúdos originais criados a partir das experiências apropriadas (RIBEIRO, 2014), e dessa criação os estudantes podem extrair a diferença a partir da repetição (DELEUZE, 2018). Integrando diferentes camadas de experiências temporais no qual é possível avaliar os sentidos expressados na linguagem, como se relacionam com o tempo e a realidade (RIBEIRO, 2014).

O *game* e os celulares usados como brinquedos na sala de aula, são parte do patrimônio cultural humano (BENJAMIN, 2012). Ao utilizá-lo no espaço

escolar os vinculamos às experiências dos estudantes. A mobilização da narrativa, junto a estes artefatos, vai além do fornecimento de dados e informações do passado referenciado no conteúdo curricular, com a potência de contribuir no processo de deslocamento e estranhamento dos objetos que compõem as vivências dos discentes. Em momentos em que o corpo se relaciona com artefatos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) podem ser uma oportunidade de agir de forma a desnaturalizar os objetos que compõem o cotidiano. Tratando transversalmente a reflexão acerca do território autodestrutivo de consumo que a humanidade construiu para si (SENNETT, 2019). Questionando, como sugere Krenak (2020), quantas terras teremos de consumir para entendermos a necessidade de sonhar e trilhar outros percursos, que podemos estar vivos para além dos aparatos tecnológicos que nós mesmos criamos, ao desnaturalizar e refletir acerca das tecnologias digitais enquanto a usamos.

Segundo Sennett (2009), a característica experimental em habilidades artesanais na lida com a tecnologia digital potencializa a liberdade criativa na solução de problemas em contraste ao método competitivo que traça caminhos bem definidos, metas, objetivos e formatos de conclusões com premiações aos vencedores pré-estabelecidas. O que pudemos perceber na exploração das possibilidades do *Gacha Life* pelos alunos.

Portanto, defendemos uma avaliação que possamos trilhar junto com os estudantes a reflexão acerca dos conceitos e experiência no decorrer das aulas.

Discussão

Na representância (RICOEUR, 2010b) de experiências do passado, em mundos tão distantes temporal e espacialmente, os estudantes não tentaram reproduzi-lo tal como foi, mas recriá-lo a partir do seu mundo conhecido (vivências - signo do Mesmo), das diferenças (alteridade – signo do Outro) e na semelhança entre relações humanas no tempo que torna presente o ausente (signo do Análogo), com a imaginação produtora (RICOEUR, 2010b).

A narrativa e a imaginação possibilitaram a reflexão de causalidades ao pensarem rumos possíveis para acontecimentos do passado e analisar as

consequências da atuação dos personagens no interior da tessitura da intriga que contemple as características da completude, extensão apropriada e totalidade (BRINCO; CABRAL, 2020). Temos considerado que a construção dos argumentos que mobilizam a relação entre acontecimentos e continuidades dentro do processo histórico é um indicativo que o estudante operou com a habilidade de identificar continuidades dentro de uma experiência histórica distante temporal e espacialmente.

Ao fazer uso da narrativa e da imaginação os alunos podem inserir os personagens em um contexto que suas ações interferem e sofrem interferências dos processos de fundo manipulando as variáveis históricas. Ao preencherem os caracteres dos personagens e formularem uma intriga, foi possível percebê-los como construtores de possibilidades dentro de um contexto que lhes é dado – em um processo artesanal em espaço digital (SENNETT, 2019). Emoções tendem a manifestar-se no processo de criação imaginativa, no qual o ato de fazer comporta em si pensamentos e sentimentos (SENNETT, 2019). Identificamos posicionamentos e afetos dos sujeitos-criadores em relação ao mundo vivido nas atividades que narram outros mundos

O *game Gacha Life* é disponibilizado somente na língua inglesa, o que percebemos tornar o processo de criação de avatares e cenários ser possível pela tentativa e erro a partir dos recursos imagéticos do aplicativo, sem utilização pelos estudantes dos tutoriais explicativos escritos e disponibilizados no jogo. Não havia discentes fluentes na língua inglesa, mas se aventuraram experimentando caminhos, diálogos e posições de avatares. Habitando a experiência de estar realizando a atividade proposta sem competitividade como fator de engajamento.

Por utilizarem a imaginação criadora, os discentes não se limitaram a reproduzir a experiência do passado histórico, mas intervir nela a partir da incorporação de questões e demandas do presente, de seus cotidianos. No entanto, todos os acontecimentos previamente selecionados e escritos, em linhas do tempo e textos, estavam relacionados aos conceitos e temas abordados na reflexão controlada dos anacronismos (LORAUX, 1992; MONTEIRO, 2012; SILVA, 2017).

Nos vídeos produzidos referenciados no tempo presente os estudantes investiram em mais liberdade criativa na construção de coisas novas e possibilidades de vidas subjetivas, novos horizontes de expectativas, não fatalistas. Neste processo foi possível identificar, em rodas de conversas iniciais, as percepções dos alunos baseadas em suas vivências e no senso comum, sobre palavras do senso comum para interpretação dos conceitos como fenômenos históricos, que em diferentes temporalidades comporta usos diversos, inclusive as demandas locais que atravessam as vivências dos alunos.

As animações produzidas no *Gacha Life* foram tentativas de criação e recriação de um passado possível, porém preenchido por presentes. No decorrer do processo foram diversas etapas, e cada estudante pôde participar de acordo com a atividade que se sentia mais confortável: apresentação nas rodas de conversa, pesquisa da experiência histórica, escrita do roteiro, construção dos personagens, produção do vídeo, na tentativa de manter todo o processo de aprendizagem no campo colaborativo, apesar de por vezes ocorrer de maneira cooperativa. Mobilizamos a inteligibilidade narrativa com recursos ficcionais enquanto tipo de laboratório de configurações possíveis da ação, experimentando plausibilidade, causalidades, integração entre processos, estruturas e agenciamento.

Na perspectiva que experiências profundas desejam retorno e repetição (BENJAMIN, 2012) e que observamos o engajamento não utilitarista desenvolvido pelos estudantes que já haviam somatório de notas para ser aprovados e estavam motivados em participar do trabalho criativo (SENNETT, 2019), consideramos que este processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer de forma significativa para os alunos da escola pesquisada. Tratamos a imaginação criadora como geradora de sentido de ações não diretamente relacionadas à sobrevivência. Ou seja, para além da necessidade de os alunos “tirarem notas azuis”, como cobrado por suas famílias e escolas como “o trabalho/função” do jovem.

Segundo Marinalva (BARBOSA, 2009) o narrar é uma forma de estar no mundo, de produzir interpretações e de entendê-lo. É nessas produções narrativas, seja nos textos escritos, nas linhas do tempo (BRINCO; CABRAL,

2020) ou no produto final, a animação no *Gacha Life*, foi possível avaliar não só como o estudante compreendeu a experiência histórica, mas também como esta afeta a sua compreensão de presente.

Em oposição ao tempo quantitativo e linear que pode resultar em um futuro posto e determinado, os alunos construíram suas narrativas a partir de um tempo qualitativo baseado em um tema que abre possibilidades para novas formas de viver.

Referências

BARBOSA, M. C. Comunicação e história: presente e passado em atos narrativos. **Comunicação, mídia e consumo**, v. 6, n. 16, p. 11–27, jul. 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRINCO, N. DE S**. Ensino de História na cibercultura: narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o tempo presente**. 2020. 170 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/603167>. Acesso em: 4 jun. 2022.

BRINCO, N. DE S. Ensino de História na educação básica: a experiência histórica romana, e o tempo presente, na sala de aula. **Revista TransVersos**, n. 23, p. 230–251, 22 dez. 2021.

BRINCO, N. S.; CABRAL, M. A. DA S. Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje,** v. 9, n. 18, p. 55–76, 23 dez. 2020.

CERTEAU, M. DE. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. 3° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAUI, M. DE S. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, M. A. F. DA. **Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula.** 1° ed. Curitiba: Appris, 2017.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução E Ana Lúcia De Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. 1° ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. v. 2. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução E Ana Lúcia De Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. 1° ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. v. 3. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução E Ana Lúcia De Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. 1° ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995c. v. 4. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução E Ana Lúcia De Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. 1° ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995d. v. 5. (Coleção TRANS).

FERNANDES, A. H. **Narrativa de crianças na sociedade da imagem**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura** /. 1° ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. 1° ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: PUC Rio/Contratempo, 2006.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LORAUX, N. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, ADAUTO (Org.). **Tempo e História.** São Paulo: Cia das Letras, 1992. p. 57–70.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 12 set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MARQUES, C. F. **“Os números falam por si mesmos”: uma análise da comunicação de dados estatísticos do IBGE**. 2022. 423 f. Doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/18186>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MONTEIRO, A. M. Tempo presente no ensino de história: O anacronismo em questão. In: GONÇALVES, M. DE A. *et al.* (Org.). **Qual o valor da história hoje**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 191–214.

PEREIRA, N. M. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica,** v. 38, n. 1, p. 48–67, 29 jul. 2020.

RIBEIRO, R. M. DE O. NARRATIVA: ARTICULAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA. **Revista eletrônica Documento/Monumento [recurso eletrônico*]***, v. 12, p. 60–81, set. 2014.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa: A intriga e a narrativa histórica**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. v. 1.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa: O tempo narrado**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b. v. 3.

ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. In: VALENTE, J. A.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática***.* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 284–318. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>.

SANTOS, M. A. L. DOS. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 104–129, 2015.

SANTOS, E. **Pesquisa-Formação Na Cibercultura**. Teresina: EDUFP, 2019. Disponível em: <http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf>.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: MOREIRA, R.; OLIVEIRA, M. P. DE; HAESBAERT, R. (Org.). . **Território, territórios: Ensaios sobre o ordenamento territorial.** 3ª edição ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13–21.

SENNETT, R. **O artífice**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

SILVA, D. P. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, v. 9, n. 20, p. 99–129, 31 maio 2017.

VALENTE, J. A.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

HISTÓRIAS DA ÁFRICA E MEDIEVAL: TEMPORALIDADES SIGNIFICADAS EM TEXTOS CURRICULARES

Mikayla Grace Werneck[1]

Marcus Bomfim[2]

Introdução

Ao longo da formação inicial como professora de História na Universidade Federal de Juiz de Fora, tenho me deparado com vários temas que provocaram questionamentos sobre como o mundo funciona e como eu me relaciono com ele. Essas provocações foram manifestadas em várias avaliações das disciplinas do curso, porém um tema específico sempre chamou minha atenção desde antes de entrar na universidade: a História Medieval, ou mais especificamente, o que eu não aprendi sobre a História Medieval. No ensino básico, eu me cansava de aprender sobre a Igreja Católica e sua influência na sociedade feudal e a transição para o capitalismo. Esse período de mil anos me parecia muito mais do que eu estava aprendendo e desde essa época eu já me questionava onde estava o shōen-kokugaryō, o "feudalismo japonês", e a era Chūsei, referente aos períodos Kamakura e Muromachi da História de Japão — principalmente pelo fato de ser uma consumidora de mídias japonesas.

Ao entrar na universidade, me deparei com apenas uma disciplina de História Medieval, o que é padrão nas universidades federais do estado de Minas Gerais. Porém, me causou uma carência pelo fato de conhecer os currículos das universidade federais fluminenses, que possuem mais de uma disciplina para História Medieval e História da África. Quanto mais eu me aprofundava nos

[1] Graduanda em História.Universidade Federal de Juiz de Fora. werneckmikayla@gmail.com. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq) e voluntária do projeto de Iniciação Científica "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos".

[2] Doutor em Educação. Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Faced/UFJF), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail de contato: marcus.bomfim@ufjf.br

estudos medievais, mais eu me questionava porque os novos questionamentos e temas e os velhos temas sob novas perspectivas não estavam presentes no que eu aprendi no ensino básico. Me perguntava quantos outros alunos do Ensino Médio se cansam de estudar sobre a Idade Média, por ser um período representado como um período distante, dominado pela religiosidade cristã, sem a presença de mulheres, etc.

Assim, ao entrar no Projeto de Monitoria das disciplinas de História da África e História Medieval — duas disciplinas que não são separadas pelo Projeto, tendo assim um monitor para ambas —, coordenado pela Profa. Dra. Denise da Silva Menezes do Nascimento, me deparei com a oportunidade de realizar essa pesquisa, uma pesquisa na qual eu poderia analisar quais narrativas sobre a História da África e a História Medieval têm sido hegemonizados na educação básica e problematizá-las. Articulando o Projeto de Monitoria ao projeto de Iniciação Científica "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos", coordenado pelo Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins, procurei compreender o imaginário que alunos de graduação possuem sobre a História Medieval e a História da África e como ele tem sido hegemonizado no vestibular Pism[3].

Portanto, ao longo das pesquisas realizadas em 2022, tenho me questionado o que tem sido de fato mobilizado e avaliado em relação às áreas de História Medieval e História da África. Ainda se estuda a Idade Média por meio do olhar construído no Renascimento? Os grandes reinos do continente africano são compreendidos como parte do período medieval? Como são vistos os contatos entre os vários povos durante este período? Essas áreas são de fato distantes demais para a compreensão de alunos de ensino básico?

Entre o vestibular e o currículo escolar: reflexões iniciais

Silva (1999) afirma que o currículo é sempre o resultado de uma seleção e seguiremos com esse argumento ao longo deste texto. Assim, perceberemos

[3] O Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) é o vestibular exclusivo da Universidade Federal de Juiz de Fora aplicado no final de cada ano do Ensino Médio. Há, dessa maneira, três módulos do vestibular, cada um tendo uma prova objetiva e uma discursiva

justamente o processo de escolhas que foram realizadas para justificar o estudo “desses conhecimentos” e não “daqueles” ao abordar a História da África e a História Medieval nos currículos da educação básica. A análise do Pism, portanto, se mostrou potente para esta pesquisa, por entendermos ele enquanto instrumento avaliativo que possui o privilégio de legitimar ou deslegitimar certas narrativas históricas e as formas de se relacionar com elas (MARTINS, 2020), induzindo, assim, como determinados conhecimentos devem ser ensinados na educação básica.

Sendo assim, por meio do projeto de Iniciação Científica, foi analisado o vestibular da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Pism, entre os anos de 2017 e 2022, realizados entre os anos 2016 e 2022. Dois elementos do vestibular foram levados em consideração para essa pesquisa: o edital programático, que determina os conteúdos que podem aparecer na prova, e os itens da prova (objetivas e discursivas). Em primeiro lugar, foi analisado o módulo I, destinado para estudantes do 1° ano de Ensino Médio, para compreender a presença da História Medieval na prova. Para analisar a História da África, os três módulos do Pism foram analisados, por ser um tema que não se restringe a um período específico da História.

Os anos escolhidos para a análise foram determinados levando em consideração os anos de ingresso dos alunos realizando as disciplinas de História da África e História Medieval no curso de História da UFJF. As duas disciplinas estão previstas para serem realizadas no segundo período do grade curricular da Área Básica de Ingresso do curso de História (antes de escolher Licenciatura ou Bacharelado). Porém, devido ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), medida tomada nos anos de 2020 e 2021 por causa da Pandemia de Covid-19, vários alunos não realizaram as disciplinas de História Medieval e História da África. Portanto, anos de ingressos anteriores à turma do segundo período propriamente dita foram analisados para incluir provas feitas por alunos que entraram no curso anteriormente.

Assim, em primeiro lugar, destacamos o que foi percebido em relação à História Medieval. Temas referentes ao período medieval ocupam metade do conteúdo programático destinado ao Módulo I do Pism, abordando temas como

a formação e a consolidação da sociedade medieval, a urbanização, o desenvolvimento comercial e fortalecimento da burguesia europeia e o mundo islâmico. Estes mesmos temas estão devidamente presentes nas provas, ocupando por volta de um terço das questões do módulo I — levando em consideração que também são avaliados conteúdos da Antiguidade e do Mundo Moderno neste mesmo módulo. Assim, há uma média de 2 questões sobre o Medievo por ano entre 2017 e 2022, sendo que há 5 questões objetivas e 2 questões discursivas. Os tópicos dessas questões são diversos (islamismo, difusão da ciência, imaginário sobre o medievo, sociedade, epidemias, invasões bárbaras e a relação com o "Outro", comércio, origem das universidades, Igreja Católica, feudalismo e crise do século XIV), porém um tópico interessante a ser destacado foi repetido em duas questões de dois anos diferentes: a islamofobia, sendo trabalhada nas duas questões um diálogo entre o Islã do período medieval e os preconceitos da Contemporaneidade.

Figura 1. Questão 16 do Módulo I (Pism 2018)

QUESTÃO 16 - A notícia abaixo, publicada em uma revista semanal brasileira, informa acerca de um importante problema contemporâneo. Observe:

Islã e Terrorismo (*Carta Capital*, 01/12/2015)



"Homem carrega cartaz com a inscrição "terrorista não é muçulmano" durante marcha a favor da paz que reuniu 10 mil pessoas em Toulouse, na França, em 21 de novembro de 2015."

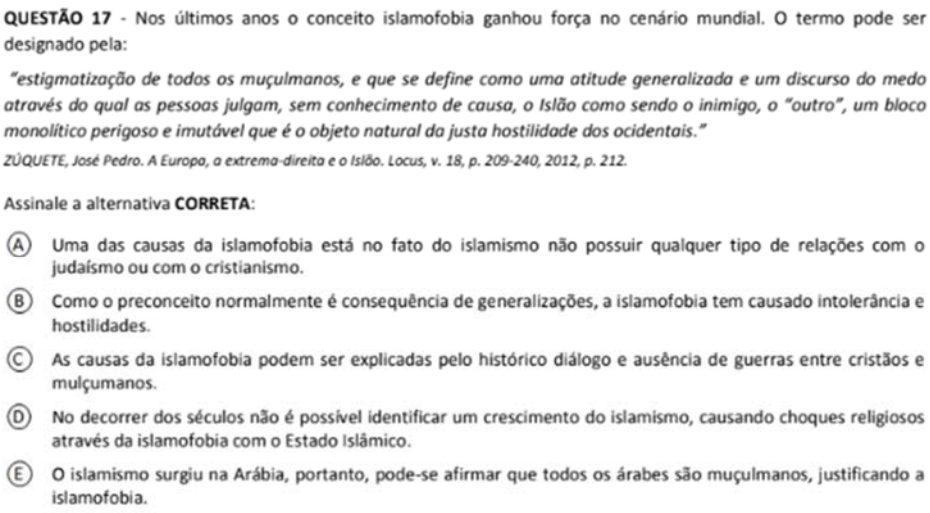
"Os atentados terroristas em Paris serviram de estopim para uma nova onda de discurso de ódio direcionado ao islã. Na França, a desconfiança e a hostilidade aos muçulmanos se solidificam, enquanto nos Estados Unidos a islamofobia ganha legitimidade no debate político e, até no Brasil, muçulmanos são alvos de agressões físicas."
Carta Capital, 01/12/2015

O problema evocado na notícia possui uma raiz histórica profunda e secular. Em que cenário histórico podemos situar essa raiz?

(A) nas sucessivas guerras entre cidades-estado gregas no século V a.C.
(B) nos conflitos provocados pelas chamadas expansões bárbaras no século V.
(C) na relação entre mundo árabe e cristão desde a expansão árabe no século VIII.
(D) na expansão marítima europeia no século XV.
(E) na ocupação dos territórios americanos pelos europeus no século XVI.

Fonte:https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2017/12/PISM-I-Objetiva-DIA-2-_-FINAL.pdf, acesso em 13 fev. 2023.

Figura 2. Questão 17 do Módulo I (2020)



QUESTÃO 17 - Nos últimos anos o conceito islamofobia ganhou força no cenário mundial. O termo pode ser designado pela:

"estigmatização de todos os muçulmanos, e que se define como uma atitude generalizada e um discurso do medo através do qual as pessoas julgam, sem conhecimento de causa, o Islão como sendo o inimigo, o "outro", um bloco monolítico perigoso e imutável que é o objeto natural da justa hostilidade dos ocidentais."

ZÚQUETE, José Pedro. A Europa, a extrema-direita e o Islão. Locus, v. 18, p. 209-240, 2012, p. 212.

Assinale a alternativa **CORRETA**:

(A) Uma das causas da islamofobia está no fato do islamismo não possuir qualquer tipo de relações com o judaísmo ou com o cristianismo.

(B) Como o preconceito normalmente é consequência de generalizações, a islamofobia tem causado intolerância e hostilidades.

(C) As causas da islamofobia podem ser explicadas pelo histórico diálogo e ausência de guerras entre cristãos e mulçumanos.

(D) No decorrer dos séculos não é possível identificar um crescimento do islamismo, causando choques religiosos através da islamofobia com o Estado Islâmico.

(E) O islamismo surgiu na Arábia, portanto, pode-se afirmar que todos os árabes são muçulmanos, justificando a islamofobia.

Fonte:https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2017/12/PISM-I-Objetiva-DIA-2-_-FINAL.pdf, acesso em 13 fev. 2023.

Já, em relação à História da África, percebemos uma situação bastante diferente. Ainda que com a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino e estudo de História da África e dos africanos, dentro dos 19 tópicos presentes no conteúdo programático dos três módulos de História, há apenas dois destinados à História da África, sendo eles "A Europa no século XIX: Imperialismo e Neocolonialismo na Ásia, África e América" no módulo II e "A bipolarização e a Guerra Fria: A descolonização da África e da Ásia" no módulo III. Percebemos o pouco conteúdo do continente africano ao analisar as questões: há somente duas distribuídas entre os três módulos dos anos selecionados, abordando a escravidão entre os séculos XV e XIX e o Apartheid da África do Sul.

Ao analisar os conteúdos do Pism e suas questões, percebemos que há uma predominância de conteúdos europeus e estadunidenses quando não for sobre a História do Brasil. Se considerarmos que o currículo interpela questões de "identidade" e de "subjetividade" por relacionar um "modelo" de ser humano a um tipo de conhecimento (SILVA, 1999), o que quer dizer a História da África silenciada pelo currículo?

> O silêncio diz muita coisa: historicamente, o continente é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos. Hoje em dia urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica histórica da África e das diferentes abordagens da cultura negro-africana, além das relações daquele continente com as Américas

> e não só com o Brasil [...]. A idéia de uma África a-histórica provocada pela colonização européia, infelizmente, ainda é predominante no nosso país. (PANTOJA, 2004, p. 22-23 *apud.* Oliva, 2008, p. 202)

Silva (2014) afirma que onde há identidade e diferença, há poder, e considerando que o sujeito é construído por meio do discurso, o hegemônico é construído pelo discurso de poder. Para explicar esse jogo de poder por hegemonia, Silva denota como marca da presença do poder as operações de incluir e de excluir que dividem o mundo social entre “nós”, os “normais” e “eles”, os “outros”. A diferença é inevitável em um mundo heterogêneo, como afirma o autor, portanto trabalhamos considerando a “diferença do múltiplo e não do diverso” (SILVA, 2014, p. 100), pois devemos pensar uma aprendizagem democrática vendo com nossos olhos a partir de uma posição diferente da nossa, construindo histórias de um evento a partir da pluralidade de perspectivas (BIESTA, 2013).

Sendo assim, o que uma proximidade com a História Medieval e não com a História da África no currículo pode indicar? Podemos levar em consideração teorias que discutem o feudalismo ibérico como uma força motora da colonização na América Latina (BASTOS, 2020) — populares até com o Brasil Paralelo, ao iniciar seu documentário sobre a História do Brasil partindo do período medieval de Portugal — porém isso não justificaria o silenciamento da grande presença africana na História. Se pensarmos na importância do feudalismo enquanto estudo crítico da formação da sociedade (ALVARO, 2021), ainda se deixaria uma lacuna em relação às sociedades africanas. Agora, se voltarmos às ideias de Silva (1999), compreendemos essa ausência da História da África enquanto operação de poder de privilegiar um um tipo de conhecimento, uma identidade ou uma subjetividade como sendo o ideal.

Entre o ensinado e o aprendido: negociações curriculares

Como já vimos anteriormente, nem sempre o que é determinado pela lei é colocado na prática, assim, agora questionamos quais temas da História Medieval e da História da África têm sido hegemonizados como válidos para serem ensinados. Os primeiros questionamentos em relação a isso foram traduzidos para uma pesquisa realizada com as turmas de História Medieval e

História da África da UFJF com o objetivo de verificar quais conhecimentos os alunos possuíam antes de iniciar as duas disciplinas. A fim de sobretudo descobrir se as noções de História Medieval envolviam o continente africano e se as noções de História da África envolviam o período medieval, foram formuladas sete perguntas para cada turma no primeiro dia de aula.

Os alunos de História Medieval receberam um formulário com as seguintes perguntas: 1) Durante sua escolarização básica, o que você se lembra de ter estudado sobre História Medieval?; 2) Seus conhecimentos atuais sobre este período vem das aulas de História na escola básica ou de fontes como filmes, livros, podcasts, etc?; 3) Quais aspectos você considera mais importantes para compreender a História Medieval?; 4) No seu entendimento, quem são os atores históricos principais deste período?; 5) Por que nós estudamos História Medieval no Brasil?; 6) Quais são os impactos da História Medieval nos dias de hoje?; 7) Disserte sobre o termo “Idade das Trevas”.

Os alunos de História da África receberam perguntas similares às anteriores: 1) Durante sua escolarização básica, o que você se lembra de ter estudado sobre História da África?; 2) Seus conhecimentos atuais sobre este continente vem das aulas de História na escola básica ou de fontes como filmes, livros, podcasts, etc?; 3) Quais aspectos você considera mais importantes para compreender a História da África?; 4) No seu entendimento do mundo, quais memórias da África estão presentes no Brasil hoje em dia?; 5) Por que nós estudamos História da África no Brasil?; 6) Quais são os impactos da História da África no Brasil hoje em dia?; 7) Quais momentos da História da África você acredita ser mais proveitoso estudar?

Se faz necessário destacar que devido ao caráter aberto das questões presentes no formulário, foram produzidas algumas categorias para sistematizar os dados. Em muitos casos, um aluno respondia mais de um motivo, impacto, ator histórico ou outro elemento a ser dissertado sobre. Há respostas que não se limitam em uma só categoria elaborada, tendo assim um número maior de respostas ao serem categorizadas.

Em relação aos conteúdos de História Medieval visto na escolarização dos alunos, o feudalismo foi o conteúdo mais presente nos formulários (presente

em 23,4% das respostas), sendo seguido pela Igreja Católica (12,1%), terceiro lugar, as cruzadas (8,6%), e em quarto lugar, a peste bubônica (6,0%). Outros conteúdos vistos nas repostas foram, em ordem decrescente de frequência: a sociedade como um todo (ocupando 5,2% das respostas), as inquisições (ocupando 5,2%), a Baixa Idade Média (ocupando 5,2%), a Alta Idade Média (ocupando 4,3%), a Reforma Protestante (2,6%), a Idade das Trevas (1,7%), as invasões bárbaras (1,7%), o Islã (1,7%), a universidade (1,7%), o Cisma do Oriente (1,7%), questões econômicas (1,7%), a precariedade sanitária (1,7%), a política na Península Ibérica (1,7%) e os mosteiros (1,7%). Os conteúdos que menos apareceram, tendo 1 resposta só para cada um, são: a queda do Império Romano, o Império Bizantino, o renascimento cultural, o renascimento urbano, a religiosidade, o Iluminismo, questões culturais, torturas, os carolíngios, a Reconquista, a Guerra dos 100 Anos, revoltas e burgos.

O aspecto considerado o mais importante para compreender a História Medieval, denotado por 20,5% dos formulários, é a influência da Igreja. O segundo mais importante, com 13,7% das respostas, é o feudalismo e o terceiro, com 8,2%, aspectos sociais. Outros aspectos levantados foram: aspectos culturais (5,5%), aspectos econômicos (5,5%), classes sociais (5,5%), religiões (5,5%), Guerra dos 100 Anos (2,7%), aspectos territoriais (2,7%), monarquia (2,7%), Islã (2,7%), descentralização do foco de estudos na Europa (2,7%), cruzadas (2,7%), Baixa Idade Média (1,4%), aspectos gerais (1,4%), relações de empatia (1,4%), atrocidades da Igreja (1,4%), desenvolvimento científica (1,4%), formação dos Estados Modernos (1,4%), nobreza (1,4%), burguesia (1,4%), estruturas institucionais (1,4%), centralização do poder (1,4%), servidão (1,4%), peste bubônica (1,4%), fatores antecedentes ao período medieval (1,4%) e agentes históricos (1,4%).

O ator histórico mais frequente nas respostas dos formulários é a Igreja Católica (26,9%), depois os senhores feudais (15,7%) e em seguida, os monarcas (11,2%). Houve uma grande variedade de respostas para esta pergunta, sendo as outras: a nobreza (4,4%), a burguesia (4,4%), Santo Agostinho (4,4%), Martinho Lutero (3,3%), os servos (3,3%), os guerreiros (2,2%), os camponeses (2,2%), os artistas (2,2%), o Islã (2,2%), São Tomás de

Aquino (2,2%), os pensadores (1,1%), os escritores (1,1%), os músicos (1,1%), os hereges (1,1%), os bárbaros (1,1%), os ibéricos (1,1%), Joana D'Arc (1,1%), Marc Bloch (1,1%), as mulheres (1,1%), Galileu Galilei (1,1%), Leonardo da Vinci (1,1%), Rei Henrique VIII (1,1%) e João Calvino (1,1%).

Em relação ao motivo para estudarmos a História Medieval no Brasil, a compreensão dos ascendentes da colonização e formação do Brasil é a resposta mais destacada, aparecendo em 19,5% dos formulários. Em seguida, para compreender a formação da Europa (12,2%) e para compreender a importância geral do período para a História (12,2%). Outros motivos foram: para compreender os aspectos gerais do Ocidente (9,8%), para compreender como o período impactou Brasil, seja diretamente ou indiretamente (9,8%), para obter conhecimento sobre o período (9,8%), por causa de um currículo eurocêntrico (4,9%), para compreender os erros da humanidade (4,9%), por causa do fascínio (2,4%), para compreender os processos históricos do período (2,4%), para compreender o desenvolvimento das famílias reais (2,4%), para compreender o surgimento do capitalismo (2,4%), para compreender a construção da sociedade (2,4%), para compreender a intolerância religiosa (2,4%) e por fim, sem respostas (2,4%).

O impacto que o período medieval tem nos dias de hoje é visto principalmente na religiosidade ocidental (13,3%). 11,1% das respostas afirmaram que há um impacto ou uma influência do medievo nos dias de hoje, mas não identificaram qual o impacto ou a influência. O terceiro maior impacto determinado pelas respostas é a disseminação do cristianismo (8,9%). Outros impactos identificados foram: o Iluminismo (6,7%), reflexões críticos sobre o período (6,7%), a opressão da mulher (4,4%), conflitos religiosos (4,4%), impactos na colonização (4,4%), configurações geopolíticas (4,4%), sem resposta (4,4%), a forma de ensino (2,2%), pessoas com "cabeça fechada" (2,2%), família reais (2,2%), desigualdades (2,2%), formação das cidades (2,2%), classes sociais (2,2%), capitalismo (2,2%), arquitetura (2,2%), patrimonialismo (2,2%), tradições (2,2%), conhecimento científico (2,2%), imaginário sobre o período (2,2%), presença nas mídias (2,2%) e formação cultural dos países atuais (2,2%).

Por fim, em relação às nações sobre “Idade das Trevas”, o termo foi frequentemente associado à visão negativa criada posteriormente, sendo assim identificada em 45% das respostas a criação do termo na Modernidade para se referir ao período medieval. Porém, o termo também foi associado à peste (12,5%), ao domínio da Igreja Católica (12,5%), ao pouco desenvolvimento científico (5%), à ruína da Europa (5%), à Inquisição (5%), a uma sociedade conservadora e machista (5%), à queda do Império Romano (5%), a um período de dificuldades (5%), à arquitetura gótica (5%), à prática de censura pela Igreja (5%), à intolerância da Igreja (5%) e à tortura (5%).

Tendo em vista o que foi visto nas questões do Pism sobre a História Medieval, é interessante destacar a diferença entre o conteúdo mais presente no vestibular (o Islã) e o que os alunos de graduação compreendem como fundamental para compreender o período medieval (a Igreja Católica). Ainda que 5 das questões contabilizadas no Pism trazem um diálogo entre o Medievo e o tempo presente, o Medievo em sala de aula em anos recentes ainda é visto como “[...] seco e árido, distante tanto das possibilidades de imaginação dos estudantes, quanto da pesquisa histórica sobre o medievo, afastando uma compreensão conceitual da Idade Média” (CHEPP; MASI; PEREIRA, 2015, p. 950). A História Medieval visto nos formulários é uma história marcada pela atuação do clero, caracterizada por uma religiosidade com conotação negativa, na qual se destaca a intolerância religiosa, os conflitos religiosos e a opressão da mulher. Essa história é a que nós nos distanciamos, pois, como foi visto anteriormente, essa história ainda é a Idade das Trevas, na qual o mundo europeu estava em ruínas com pestes e fomes.

Agora, em relação à História da África, vemos uma situação um pouco diferente. O conteúdo escolar mais presente nas respostas sobre o que foi visto durante a escolarização foi o Egito Antigo (18,3%). Em segundo lugar, a escravização e tráfico negreiro (14%), em terceiro, a colonização (12,6%), e em quarto lugar, a ausência de respostas (9,8%). Outros conteúdos que apareceram foram o Imperialismo (7,0%), os povos africanos (7,0%), os reinos africanos (5,6%), o Neocolonialismo (4,2%), o Apartheid (4,2%), os processos de independência (2,8%), o Império Mali (2,8%), as lutas sociais (2,7%), os povos

originários (1,4%), as culturas africanas (1,4%), o Colonialismo (1,4%), religiões de matriz africana (1,4%), Serra Leoa (1,4%), Angola (1,4%), África do Sul (1,4%), fome e miséria (1,4%) e Nelson Mandela (1,4%).

O aspecto considerado o mais importante para compreender a História da África, denotado por 17,1% dos formulários, são as culturas africanas, sendo seguida pela diversidade étnica e cultural dos povos africanos (14,3%) e aspectos fora da visão eurocêntrica (8,6%). Os aspectos foram: aspectos além da escravidão (5,7%), religiosidades (5,7%), aspectos econômicos (4,3%), aspectos políticos (4,3%), aspectos sociais (4,3%), aspectos raciais (2,9%), berço da humanidade (2,9%), processos históricos (2,9%), lutas atuais (2,9%), exploração dos países africanos (2,9%), processos de independência (2,9%), África pré-moderna (2,9%), reinos africanos (2,9%), colonização (2,9%), expansão islâmica (1,4%), cultura afro-brasileira (1,4%), colonialismo (1,4%), neocolonialismo (1,4%), geografia (1,4%), geopolítica (1,4%) e sem reposta (1,4%).

Ao serem perguntados sobre quais memórias da África estão presentes no Brasil hoje em dia, dois aspectos foram os mais destacados: a cultura (29,4%) e a religiosidade (22,3%). A culinária (17,6%) foi o terceiro aspecto mais destacado. Outros aspectos foram destacados pelos alunos, mas não com tanta frequência: escravidão e tráfico negreiro (8,2%), aspectos sociais (3,5%), racismo (3,5%), a ideia de que a África é um lugar de pobreza (2,3%), diáspora africana (1,1%), Brasil Colonial (1,1%), a ideia de uma única história africana (1,1%), ancestralidade africana (1,1%), cabelo afro (1,1%), museus (1,1%), movimentos negro (1,1%), filmes (1,1%), animais selvagens (1,1%) e riquezas naturais (1,1%).

O maior motivo destacado nas respostas para estudar a História da África no Brasil é por causa dos povos africanos no Brasil pela escravidão, visto em 31,3% dos formulários. Em seguida, para compreender a formação da identidade brasileira, com 25%, e para compreender nossa própria história, com 14,6%. Outros motivos que apareceram nos formulários foram: para compreender a cultura brasileira (8,3%), para compreender sua história e seus impactos sociais (6,3%), para estudar a história do povo negro além da escravidão (4,2%), porque

vários processos históricos da África está atrelados ao Brasil (2,1%), porque a África foi o berço da humanidade (2,1%), por causa da falta de conhecimento sobre a África (2,1%), para compreender as relações de raça hoje em dia (2,1%) e para inserir o brasileiros nas lutas sociais (2,1%).

Em relação aos impactos da História da África no Brasil hoje em dia, a resposta mais frequente é cultura (22%) e depois ancestralidade africana (20%). As outras respostas que apareceram não eram tão frequentes: lutas contra o racismo e compreender as raízes do racismo (8%), impactos desconhecidos pela população brasileira (8%), aspectos genéricos presentes na sociedade brasileira (8%), abandono de estereótipos sobre os povos africanos (6%), formação do Brasil (4%), compreensão da importância do continente (4%), Religiosidades (4%), segregação racial (4%), ampliação de perspectivas de mundo (4%), alimentação (2%), impactos estruturais (2%), maior representação dos negros (2%) e sem respostas (2%).

Por fim, o momento considerado mais proveitoso para estudar de acordo com os alunos são os processos de independência dos países africanos (11,3%). Em seguida, os reinos africanos (9,7%) e a África pré-colonização (9,7%). 8,1% das respostas afirmaram a História da África como um todo. Outros momentos considerados pelos anos foram: o surgimento da humanidade (6,5%), as religiosidades (6,5%), as culturas (4,8%), a escravidão (4,8%), a colonização (4,8%), a África pré-moderna (4,8%), o Neoimperialismo (3,2%), a África antiga (3,2%), sem resposta (3,2%), a África nos dias de hoje (1,6%), o racismo (1,6%), o Neocolonialismo (1,6%), o Apartheid (1,6%), os países africanos na pós-independência (1,6%), o colonialismo (1,6%), a África medieval (1,6%), as grandes navegações (1,6%), a expansão islâmica (1,6%), curiosidades (1,6%), geopolítica (1,6%) e a mudança de visão sobre a África como lugar de sofrimento (1,6%).

Por meio dessas respostas, podemos perceber uma maior compreensão da diversidade presente na área de História da África do que na História Medieval. Ainda que haja uma porcentagem maior de formulários sem respostas para algumas das questões, há maior denúncia sobre a visão negativa sobre o continente africano enquanto lugar de sofrimento repleto de estereótipos. Os

alunos já demonstram denúncias às simplificações da História da África e denotam o lugar da africanidade na construção da identidade nacional brasileira. A presença dos escravizados africanos nas tradições, na música, nas festas, na cultura brasileiro como um todo demonstra como “é a atuação dos sujeitos sociais no campo cultural que define o jogo da tradição e mudança, afirmação e identidade” (ABREU; MATTOS; GRINBERG, 2019, p. 22). Percebemos, portanto, uma maior aproximação e sensibilização dos alunos com a História da África do que com a História Medieval.

Considerações finais

Os resultados da segunda pergunta formulada em ambos os formulários destinados às turmas de História da África e História Medieval foram propositalmente deixados para as considerações finais para compreendermos um aspecto que acreditamos ser um grande fator que resultou na diferença entre o que foi visto no Pism e o que foi visto nos formulários. 84,8% dos alunos de História Medieval afirmaram que seus conhecimentos sobre o período derivam das aulas de História no ensino básico, enquanto 42,8% dos alunos de História da África afirmaram o mesmo. A principal fonte de conhecimento dos alunos de História da África são filmes. Outras fontes citadas foram livros, podcasts, vídeos, Internet, documentários, séries, pesquisas, notícias, artigos, conversas e aulas de Geografia. Tendo o que foi visto até agora, o que podemos concluir com essa informação?

Percebemos que temas de História da África e História Medieval são desproporcionais na sua distribuição no Pism e na educação básica. O vestibular induz o currículo, porém não tem se materializado nas aulas de História. Percebemos como ainda que uma parte das discussões sobre a História Medieval no Pism sejam levados para o presente e incluem uma pluralidade de tipos de conhecimentos sobre o medievo, ainda há uma visão negativa sobre a História Medieval visto nos formulários dos alunos de graduação. Sendo assim, há uma compreensão maior dos alunos da importância da História da África do que da História Medieval. Percebemos como há uma dissociação com o medievo por causa dessa visão negativa sobre o período, porém, há uma identificação

maior com a História da África, ainda com todos os estereótipos e visões negativas que conhecemos sobre o continente e sua história.

Assim, percebemos como é importante desconstruir o currículo enquanto conjunto de conhecimentos e habilidades a ser transmitido aos alunos. Para explorar e utilizar as áreas de História da África e História Medieval, devemos pensar nas aberturas para as oportunidades particulares que permitam aos estudantes introduzir seus inícios únicos no mundo (BIESTA, 2013). Essas duas áreas curriculares, tradicionalmente simplificadas, podem ser potencializadas ao pensar na pluralidade. Quando pensamos no feudalismo, por exemplo, porque pensamos no universalizado feudalismo francês e não nas outras formas de conceber a organização da sociedade fora da França? Temos como exemplos para serem citados a *pronoia* do Império Bizantino, o *shōen* japonês e senhorio russo. Ao invés de considerar a religiosidade do clero enquanto a religiosidade medieval universal, podemos explorar a multiplicidade das religiosidades presentes no período ao redor do mundo medieval, incluindo as crenças populares na Europa e a pluralidade de religiosidades fora da Europa. Por fim, podemos levar também a Universidade de Timbuktu como exemplo das universidades criadas no medievo.

Ao realizar essa comparação entre a História Medieval e a História da África, podemos perceber o que tem sido legitimado, hegemonizado e silenciado nas narrativas sobre medievo e África. Por meio das questões levantadas ao longo deste texto, percebemos que a presença do medievo e a pouco presença de História da África no Pism podem ser relacionado com a força do eurocentrismo na estruturação do currículo de História na educação básica, dificultando processos de identificação da maior parte dos estudantes da escola pública no Brasil.

Referências

ABREU, Martha; HEBE, Mattos; GRINBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**, v. 8, p. 17-38, 2019. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/523/297. Acesso em: 12 fev. 2023.

ALVARO, Bruno Gonçalves. Para além do passado: o lugar do feudalismo na formação de professoras e professores de História no século XXI. *In:* VIANNA, Luciano José (org.). **A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI:** experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. p. 295-319.

BASTOS, Mário Jorge da Motta. O feudalismo (ibérico) como força motora do fenómeno colonial (latino-americano)? Revisitando um famoso (e quase esquecido) debate. **Práticas da História**, n. 10, p. 137-178, 2020. Disponível em: https://praticasdahistoria.pt/index.php/pdh/article/view/21830. Acesso em: 2 fev. 2023.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CHEPP, Bruno; MASI, Guilherme; PEREIRA, Nilton Mullet. O potencial pedagógico da Idade Média Imaginada. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 948-968, Jul./Dez. 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/63543. Acesso em: 31 jan. 2023.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698227098. Acesso em: 13 fev. 2023.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. *In:* MACEDO, José Rivair (org.). **Desvendando a história da África.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 195-210.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

ÉTICA E ENSINO DE HISTÓRIA: ENCONTRANDO-SE COM AS TROVADORAS DO MEDIEVO

Amanda Gisele Rodrigues[1]

Ética e Ensino de História

"[...] cadela do fascismo está sempre no cio"
Bertolt Brecht

Iniciamos lembrando do alerta feito por Bertolt Brecht de que o fascismo está sempre a espreita. Observa-se levantes fascistas no mundo todo. Na história recente do Brasil assistimos ataques às instituições democráticas e narrativas de ódio ganhando o espaço público. Poderia seguir citando aqui inúmeras situações que nós brasileiros assistimos, vivemos, sofremos nos últimos anos, desde o processo de Impeachment(Golpe) da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff até os dias de hoje. Wendy Brown (2019) no seu livro "Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente" identifica que a nova direita vem se colocando de maneira violenta contra as instituições democráticas, a ciência, a razão assim como contra a laicidade. A pensadora aponta que em várias democracias podemos identificar a extrema direita assumindo espaços de poder. Podemos observar esse movimento na Hungria, Polônia, Estados Unidos, Rússia, Índia e Israel. A autora segue identificando esses movimentos, e aponta ainda que há a ascensão de um nacionalismo branco na Escandinávia, neonazistas no parlamento alemão e italiano, regimes autoritários ganhando forma no Leste Europeu, na Turquia e ainda também o Brexit, encaminhado pela xenofobia.

Nessa paisagem, pergunto o quanto a aula de História pode contribuir para a construção de um mundo onde levantes fascistas realmente sejam coisas do passado. Adorno no seu artigo "Educação após Auschwitz compreende que: "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação"

[1] Mestra em Ensino de História/UFRGS. Professora da rede estadual do RS. E-mail: amandagiseler@hotmail.com.

(1995, p. 119). Assim como ele, muitos outros apontam a importância de pensarmos sobre o papel da educação em evitar que cenas como as vividas em Auschwitz se repitam. Nessa direção Hannah Arendt defende que a educação ocorre quando a gente decide se importar com a humanidade. Para autora, a educação é:

> [...]o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 1990, p. 247).

Sintonizados nessa direção, entendemos que as aulas de História podem ser espaços onde os estudantes possam ser provocados a se movimentarem eticamente enquanto conhecem sobre os outros do mundo. Ainda nos parece que o que é fundamental ao se estudar história é poder ser tocado por ela, se encontrar com ela, assim a aula de História pode ser espaço de experiência, de encontro (PEREIRA, 2021).

Por exemplo, no Brasil ganham força as narrativas que defendem as torturas cometidas pela ditadura cívico militar, alguns ainda, inclusive, negam ter existido uma ditadura militar. Muitas dos sujeitos que creem em tal absurdo estudaram a história do país, e inclusive podem dominar vários aspectos do tema em questão. Ainda assim, quando questionados em relação as torturas, mortes e desaparecimentos que ocorreram ao longo dos anos de ditadura, o que acabam por fazer é defender a tortura: “foram torturados porque mereceram”. Assim o sendo, nos parece que não basta conhecer a história para não repeti-la é preciso nos encontrar com a história, sermos tocados por ela.

Se não somos capazes de nos comover, de sermos tocados, de no mínimo demonstrarmos algum movimento ético diante dos encontros que temos nas aulas História e ao longo da vida, afinal o que aprendemos com a história? O que interessa ser um repetidor de datas, informações históricas e ao final defender que tortura é um “mal necessário” ou ainda que alguns são merecedores de tais práticas violentas. Assim, me parece fundamental que

juntamente com a compreensão dos processos históricos, movimentos políticos, e sociais o estudante possa ser provocado eticamente.

Nessa direção, buscou-se pensar sobre o ensinar e aprender História, a partir de provocações didáticas que tiveram como intenção incorporar a ideia da aprendizagem como um processo que mobiliza aspectos cognitivos, emocionais e corporais. Esse trabalho tem como intenção pensar a sala de aula de História como um espaço onde os estudantes possam ser provocados a se constituírem eticamente ao mesmo tempo que aprendem com e sobre os outros seres do mundo. Assim, a proposta foi pensar a aprendizagem em História vinculada a uma dimensão ética, bem como também a uma dimensão estética. Nesse entendimento a dimensão ética e estética juntamente com a dimensão política e cognitiva se entrelaçam, e de certa forma se constituem, e o saber oriundo dessas experiências promovidas em aula pode produzir uma movimentação ética por parte dos estudantes.

Desta forma compreendemos a experiência como *páthei máthos* (LARROSA, 2002, p. 27), como uma aprendizagem no e pelo padecer, e nessa hipótese o conhecimento oriundo desse movimento possibilita um tipo de conhecimento que provoca uma construção ética. Em vista disso, cantigas de Trovadoras Medievais, assim como Iluminuras da Idade Média foram mobilizadas em aulas que intentavam provocar uma movimentação ética por parte dos estudantes através do estímulo da imaginação e da mobilização das fontes históricas. Além disso, foi produzido um vídeo onde fizemos uma colagem de músicas e imagens que tinham como intenção suscitar pensamentos sobre as narrativas criadas sobre as mulheres ao longo da história e as relações que homens e mulheres foram capazes de construir até então.

Nesse entendimento, a experiência estética poderia possibilitar uma expansão no que tange ao imaginário dos estudantes como possibilidades de ser no mundo, e além disso também provocar uma abertura por parte dos mesmos. As produções dos estudantes, bem como a análise do diário de campo que foi construído ao longo dessas aulas, auxiliaram nas compreensões que buscamos construir. Ao longo desse percurso a intenção foi pensar sobre o ensinar e aprender História, assim como também em provocações didáticas que

tinham como norte incorporar a ideia da aprendizagem como um processo que mobiliza aspectos cognitivos, emocionais, atitudinais e corporais.

A proposta foi pensar em provocações pedagógicas que pudessem dar conta dos vários aspectos que constituem um sujeito. Buscamos assim pensar e propor vivências em aula que possam se tornar experiências significativas capazes de provocarem os estudantes eticamente e que não desconheçam, muito pelo contrário, os aspectos cognitivos, corporais e sentimentais, que constituem os seres.

Sendo assim, entendemos que a imaginação ao ser estimulada em aula possibilita que aspectos cognitivos, emocionais, racionais, e corporais sejam provocados, e esse movimento, além de deixar as aulas mais estimulantes, o que entendemos como significativo no processo de aprendizagem, possibilita uma aprendizagem na qual o ser é considerado em sua integralidade. (RODRIGUES, 2022).

Dessa forma, para seguirmos pensando em como provocar essa movimentação ética por parte dos estudantes, nos parece que a faculdade de imaginar, assim como a provocação de experiências em sala de aula são dois elementos importantes. Nessa hipótese, a imaginação, ao ser estimulada em sala de aula, pode provocar um movimento interno de construção ética de si por parte dos estudantes para repensarem suas ações no presente e buscarem se desenvolver como sujeitos políticos, éticos, e estéticos que construíram futuros não definidos ou catalogados. (RODRIGUES, PEREIRA, 2022).

A Partir desses entendimentos a ideia de experiência defendida por Jorge Larossa (2022) nos pareceu um caminho potente para provocar um movimento de construção ética por parte dos estudantes. Além disso, a mobilização de obras de arte em sala de aula também foi escolhida como um caminho para buscar a provocação ética que almejamos. Entendemos que a experiência estética em sala de aula cria um tempo no tempo em que professores e estudantes possam se encontrar com os outros seres do mundo e também consigo mesmos.

A experiência entendida como *páthei máthos*, como uma aprendizagem no pelo padecer, pode possibilitar um tipo de conhecimento que provoca uma construção ética. Já que depois desse tipo de experiências somos afetados,

penetrados, e tocados. Larrosa, ao falar da experiência, ressalta que para que possamos ter experiências, ou seja para que algo no toque, nos aconteça, precisamos “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade[...]” (LARROSA, 2002 p. 24).

Certamente nesses tempos em que vivemos, onde tempo para se demorar em práticas inúteis (ORDINE, 2016) não parece ter mais vez, não é fácil viver experiências, muito mais provocá-las em sala de aula. Nos tempos que correm, parar para escutar, e se encontrar, parece ser impossível. Ainda também, bem sabemos que falamos de algo que é difícil de mensurar, codificar e muito menos de planejar no sentido absoluto. Ou seja, a experiência não é um objetivo ou competência que ao final da situação didática proposta possamos identificar com certeza se de fato aconteceu. Pois:

> A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que as vezes treme, ou vibra, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2002, p.10)

Ainda que seja assim, buscamos nesse trabalho pensar em provocações estéticas em sala de aula que possam se tornar experiências para os estudantes, mobilizando-os eticamente e considerando a imaginação uma faculdade fundamental para que possam vivenciar a experiência proposta, mas também para que olhem para o passado, para que pensem o presente e para que imaginem futuros.

Encontrando-se com as trovadoras do medievo

“Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.”
Clarice Lispector

Na busca de seguirmos pensando sobre o que nos havíamos nos proposto, conduzimos e analisamos uma situação didática que buscava estimular a imaginação, assim como um movimento ético por parte dos estudantes. A ideia foi transformar a sala de aula em um espaço de encontro onde pudéssemos provocar uma abertura por parte dos estudantes através da faculdade de imaginar, e com vivências artísticas em sala de aula que pudessem, quem sabe, provocar um tipo de experiência em que os estudantes fossem feitos por aquele encontro e fossem provocados a se construir eticamente.

Buscamos, assim, um tema que pudesse comtemplar as dimensões política, ética e estética, que entendemos ser importantes ao ensinar e ao aprender, além de nos possibilitar propor um contato com fontes históricas através de uma experiência estética. Assim o sendo, pensamos que as *trobairitz* (trovadoras medievais) com suas cantigas poderiam provocar uma abertura por parte dos estudantes. E essa abertura, nessa hipótese, possibilitaria a aprendizagem e, quem sabe, uma movimentação ética por parte dos estudantes.

A situação didática na íntegra, bem como os materiais produzidos[2] para as mobilizações em aula fazem parte do projeto de pesquisa desenvolvido ao longo do mestrado em Ensino de História na Universidade Federal do RS sob orientação do professor Nilton Mullet Pereira e se encontram disponíveis na dissertação intitulada “Imaginação e Ensino de História: um encontro com as trovadoras do medievo”[3].

A proposta foi idealizada e conduzida para turmas do 3º ano do Ensino Médio da escola estadual Olindo Flores, que fica localizada em um bairro periférico da cidade de São Leopoldo/RS. Na proposta, além da audição de versões das cantigas das trovadoras, algumas iluminuras medievais foram mobilizadas, assim como também foi feita a exibição do vídeo recorte construído ao longo da pesquisa. Além disso, na situação didática proposta tivemos exercícios de imaginação, assim como também rodas de conversa. Observo que as rodas de conversa tiveram um papel importante na condução da proposta como um todo.

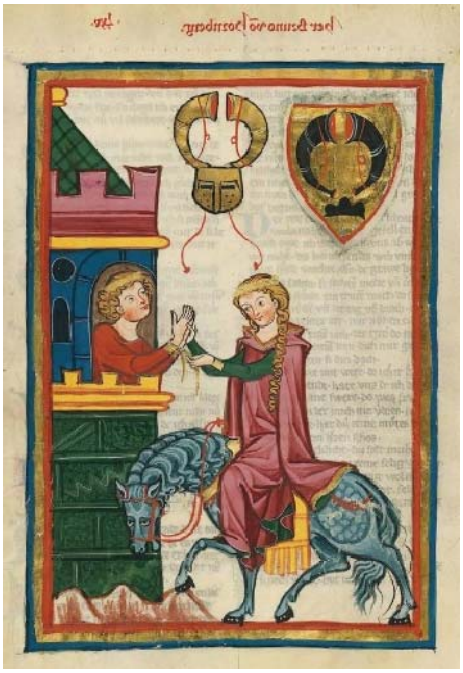
---

[2] Disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/13Vca4a34s4hOsinmo7slvQGShcfg4WIu?usp=sharing

[3] Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251743

A seguir temos uma das iluminuras mobilizadas em aula que buscavam provocar o diálogo sobre as mulheres da idade média, assim como também provocar o entendimento de que as categorias homem e mulher são vazias e transbordantes (SCOTT, 1995).

Figura 1. O cortejo da dama.



Codex Manesse, Heidelberg. Cod. Pal. germ. 848, Bl. 249v (c. 1305-1340)

Das iluminuras apresentadas aos estudantes, essa foi uma das que provocou mais comentários e seguidamente nos diálogos conduzidos os estudantes voltaram a se referir a ela. Essencialmente fazendo menção a troca de papeis comumente esperadas entre a dama e o cavalheiro. Na iluminura em questão temos a dama no cavalo enquanto o cavalheiro está na torre do castelo.

O vídeo recorte produzido[4] teve como intenção auxiliar na construção de um diálogo sobre a vida das mulheres e dos homens que viveram na Idade Média e indagar sobre as relações de gênero no passado, no presente e no futuro. No vídeo em questão foi feita uma colagem de músicas e imagens que pudessem suscitar pensamentos sobre as narrativas criadas sobre as mulheres ao longo

[4] Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12bWS-woQ0ftEqs4GUXn-b5GEp7-IQzR1/view?usp=sharing

da história e sobre as relações que homens e mulheres foram capazes de construir até então.

Nos recortes escolhidos para compor o vídeo temos a música Pagu da Rita Lee e Zélia Duncan enquanto uma iluminura, do livro Cidade das Damas (1405), de Christine de Pizan, é apresentada. A imagem que segue é outra iluminura, dessa vez do Codex Schürstab, vers 1472, a qual mostra um homem agredindo fisicamente uma mulher. Depois temos mais duas iluminuras que foram recortadas e não aparecem na íntegra, do Codex Manesse/Zürich, de 1305-1340. Em sequência, temos mais um recorte na trilha e um trecho da composição “A chantar m’er de so qu’ieu no volria/Vou cantar tudo que eu não gostaria” de Beatriz de Diá. Tradução de Guilherme Gontijo Flores. Interpretações de Montserrat Figueras, do álbum Cansos de Trobairitz, dirigido por Jordi Savall é reproduzida juntamente com sua tradução. Em ato sequência o vídeo segue, agora com um trecho de Poetisas no topo, das compositoras contemporâneas Mariana Mello, Nabrisa, Karol de Souza, Azzy, Souto, Bivolt, e Drik Barbosa. Durante esse trecho, fotos de Celina Guimarães, que é citada pelas compositoras, são apresentadas, incluindo o alistamento de Guimarães como a primeira eleitora registrada no Brasil. O outro recorte de música que segue no vídeo é uma composição de Clarice Falcão, em que ela faz dueto com outra compositora brasileira contemporânea, Alice Caymmi. Nesse trecho do vídeo, temos mais uma vez um recorte de duas iluminuras medievais do Codex Manesse/Zürich, de 1305-1340, seguidas por pinturas feitas ao longo da história, que retratam mulheres e/ou as relações entre homens e mulheres que nos pareceram provocadoras de reflexões combinadas com os trechos das canções escolhidas, quais sejam: Donzela com armas, de Friedrich von Amerling, século XIX; Sem título de Guillaume Seignac, de 1924; Amaryllis coroando Mirtilo, de Jacob Van Loo, de 1660; O beijo do Gustav Klimt, de 1907-1908; e O aniversário de Marc Chagal, de 1915. A penúltima canção escolhida foi Deusa, da compositora Luana Bayô. Assim que inicia o trecho da composição em questão, temos uma pintura que integrou a exposição Negras Cabeças em 2021 da artista Illi (Íldima Lima). Seguindo com as imagens e buscando dialogar com a letra da composição de Luana Bayô, temos pinturas da Betty Acquah, que é uma pintora

ganense conhecida por usar técnicas de pontilhismo em pinturas a óleo e a acrílico. Em ato sequência temos 3 pinturas: Os amantes, de René Magritte, de 1928; O beijo, de Roy Lichtenstein, de 1962; e o Beijo, de Pablo Picasso, de 1967. Ao final, como última música que compõe o vídeo proposto, temos uma composição das repentistas Terezinha e Lindalva, conhecida como Vou amar. Acompanhando a composição de Terezinha e Lindalva temos as seguintes obras: Sans Titre, de Mousse Traorê, de 2019; Tulip Schrenki VI, de Alida Rodrigues, de 2020; e o Retrato de uma senhora, de Kelechi Nwaneri, de 2020.

Segue logo abaixo umas das tantas imagens mobilizadas no vídeo, a pintura chamada Mulher Betsimisaraka da artista Íldima Lima.

Figura 2. Mulher Betsimisaraka



Íldima Lima, exposição Negras cabeças, aquarela e acrílica sobre papel 29 x 42 cm (2020)

Observou-se que o vídeo recorte teve um grande efeito nos estudantes, e que além de auxiliar na memória sobre o tema abordado, despertando o interesse pelo assunto, provocou uma abertura para que pensassem na categoria homem e mulher como categorias transbordantes (SCOTT, 1995). Bem assim como, acabou por provocar que retomassem situações vividas no passado essencialmente no que tange a violência com mulheres. Os relatos de violência apareceram nas falas das e dos estudantes com frequência. Alguns inclusive se sentiram responsáveis por não terem interferido ao assistirem

mulheres submetidas a situações violentas. As mulheres da turma relataram muitas situações que experienciaram de assédio e violências ao longo de suas vidas. As rodas de conversa tiveram papel fundamental para a condução da proposta como um todo.

Ao final, observamos que as práticas propostas que buscaram provocar os estudantes a se mobilizarem a se construírem eticamente mobilizando as cantigas compostas pelas trovadoras medievais, assim como as iluminuras medievais através de experiências estéticas em aulas, assim como com os exercícios imaginativos, promoveram um encontro dos estudantes consigo mesmo, instigando-os a repensarem suas ações no passado e no presente. Ou seja, ao se encontrar com as trovadoras e suas produções, os estudantes acabaram por se encontrar consigo mesmos e com suas histórias.

A aula de História como espaço de experiência

"A gente não precisa formatar alguém para ser alguma coisa, mas antes pensar na possibilidade de proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo o que é necessário".
Ailton Krenak

Ao longo da pesquisa realizada buscamos conduzir várias práticas com a intenção de provocar os estudantes a uma movimentação ética através do estímulo da imaginação, dando ênfase em provocações estéticas em sala de aula. Observamos que a mobilização de poemas, imagens, e canções em sala de aula tiveram um efeito muito potente no que tange a abertura, interesse e mobilização por parte dos estudantes. De maneira geral, os estudantes se envolveram, participaram com atenção e nitidamente foram tocados pelas propostas. Ainda que seja assim, não desconhecemos o quanto é complexo mensurar um movimento ético interno, nem tampouco que não é fácil afirmar se ele aconteceu ou não ao participarem dessas aulas.

Não desconhecendo o terreno que estamos pisando, me sinto apta a afirmar que as cantigas, iluminuras, e o vídeo recorte produzido geraram interesse e despertaram atenção por parte dos estudantes. A percepção que embasa essas impressões é fruto da análise do diário de campo construído, nas produções que construíram ao longo da proposta, mas acima de tudo sobre o

que vi, senti, e escutei, em sala de aula. Buscando transformar minhas vivencias em experiencias, identifico que, a proposta os provocou eticamente.

Além disso, também ficou explicito o quanto a proposta os levou para o passado, essencialmente o passado vivido por eles. Me pareceu que no primeiro momento o encontro que tiveram não foi com as compositoras do medievo, mas sim, consigo mesmos, com suas histórias, suas relações, suas dores, seus medos, e seus amores. Somente depois de muito espaço para diálogo, que me pareceu que alguns se encontraram com as trovadoras. Boa parte deles parecem que ficaram no encontro consigo mesmo. Ao som das cantigas das *trobairitz* os estudantes aprenderam sobre as mulheres do medievo, mas acima de tudo sobre eles mesmos.

Compreende-se assim que a imaginação provocada por exercícios imaginativos, experiências estéticas e outras tantas formas que formos capazes de promover auxiliam nos processos de aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem mais viva, em que o olhar para si mesmo e para o outro pode ser ampliado. Sendo a imaginação uma faculdade que auxilia no desenvolvimento de empatia (FRYE, 2017), assim como se faz essencial para tornar mais vivas todas as outras faculdades (EGAN, 2007), entende-se que ao provocarmos a imaginação em sala de aula potencializamos as possibilidades de aprendizagem dos estudantes bem assim como também potencializamos as possibilidades de vivenciarem experiências. Além disso, também existe uma ampliação de possibilidades para si e para o mundo no que tange ao imaginário dos estudantes, já que a imaginação também é criadora de realidades (BACHELARD, 1988).

Depois do exposto, entendemos que para aprender é preciso se encontrar. Se encontrar consigo mesmo, mas também com os outros do mundo. Para aprender é preciso duvidar de si, colocar suas verdades como possibilidades, e se permitir ser feito pelo encontro com o outro. Assim podemos pensar a sala de aula de História como um espaço de encontro (PEREIRA; GIACOMONI, 2013) onde a imaginação, como essa faculdade da mente que torna mais vivas todas as outras, se faz importante nos processos de aprendizagens conceituais e na capacidade de articular compreensões, mas

também tem papel de importância como fomentadora de novas possibilidades para si e para o mundo. Nessa direção a sala de aula de História como espaço de experiência pode propiciar que os estudantes possam ser provocados a se construírem eticamente ao se encontrarem com os outros do mundo.

Referências

ADORNO, T. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 119-154.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução: Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

DUARTE JR., J.F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

EGAN, K. **Por que a imaginação é importante na educação?** In: FRITZEN, Celdon. CABRAL, G. S. (Org.). Infância: imaginação e educação em debate. Campinas: Papirus, 2007.

FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.) **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20 - 28, Abr, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003 . Acesso em: 13 fev.2023.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**. Trad.Aury Brunetti. São Paulo:Flamboyant,1965.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/324/322. Acesso em:13/02/22.

ORDINE, Nuccio**. A Utilidade do inutil**: um manifesto. São Paulo: Zahar.2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Aprendizagem em História como arte de criar encontros alegres**. UFVJM LAPEHIS. Youtube.2021.1h13. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T-eVQy2j9ro&t=1382s. Acesso em:13/02/22.

_____. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica?. CLIO: **Revista Pesquisa Histórica**, v. 38, n. 1, p. 48-67, 2020.

RODRIGUES, A. G.; PEREIRA, N. M. As Trobairitz irrompem no banquete de Sócrates: ensino de história, Idade Média e imaginação na aprendizagem em história. **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, v. 16, n. 30, p. 14 – 33, 25 jul. 2022. Disponível em https://seer.ufs.br/index.php/pontadelanca/article/view/17521. Acesso em: 10 fev. 2023.

RODRIGUES, Amanda, G**. Imaginação e ensino de história: um encontro com as trovadoras do medievo**. Orientador: Nilton Mullet Pereira. 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ProfHistória. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251743. Acesso em: 10 fev. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de analise histórica. **Educação & Realidade** - ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online)- v. 20, n. 2 (1995) > . Disponível em:

STEINER, R**. A arte da educação I**: o estudo geral do homem. São Paulo: Antroposófica, 1988.

Ensino de História, formação docente e livros didáticos

“UM OPERÁRIO DO SEU TEMPO”: OS IMPACTOS DA BNCC SOBRE OS CAPÍTULOS TEÓRICOS DAS OBRAS DIDÁTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Rafael Schier Granado

Introdução

O texto a seguir apresenta o projeto de pesquisa, em desenvolvimento no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UEPG), que estabelece uma comparação entre às perspectivas teóricas e as principais mudanças e permanências nos capítulos de Teoria da História ou Introdução aos Estudos Históricos presentes nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II antes e depois da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os livros selecionados para a análise são um conjunto de coleções do PNLD anterior à BNCC e um conjunto do PNLD depois da BNCC, a saber: Coleção Historiar de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2017 e 2020); Coleção Projeto Mosaico de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino (2017) e Coleção Projeto Araribá (2020) e, por fim, Coleção História Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Jr com a intenção de verificar como se deu se deu a inclusão do conteúdo de teoria. Nesse sentido, as obras selecionadas são os primeiros volumes de cada coleção, visto que é onde as questões teóricas estão mais presentes.

A pesquisa ancora-se na metodologia descritiva-qualitativa com abordagem pautada na análise de conteúdo. As fontes a serem trabalhadas foram selecionadas considerando a data de publicação e a autoria da obra didática. Outro aspecto determinante para escolha das fontes foi a presença dos capítulos de “Introdução aos Estudos Históricos”, posto que este conteúdo - que até pouco tempo não era uma unanimidade nas obras didáticas -, com a chegada da BNCC, tornou-se uma obrigatoriedade para o currículo do Ensino Fundamental e Médio.

Nesta pesquisa faremos um levantamento dos principais tópicos teóricos e conceitos que embasam as discussões presentes no livro didático, colocando

em evidência os mais comuns e as variações de uma obra didática para outra. Outro aspecto presente na análise é a investigação sobre os chamados “Manuais do Professor” das mesmas obras didáticas, visto que este é o espaço onde o autor elabora suas sugestões e se comunica diretamente com o docente, justificando suas escolhas e contemplando as perspectivas teóricas com maior profundidade. Ao estabelecer o comparativo entre obras presentes nos dois últimos editais do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) – sendo um anterior e outro posterior ao estabelecimento da nova Base Curricular -, visamos contribuir para construção de um panorama de como as mudanças sociais aliadas e as mudanças curriculares influenciam a produção de livros didáticos utilizados no trabalho escolar.

Problemática

Compreender como os elementos teóricos apresentados no capítulo inicial do livro didático de História do Ensino Fundamental II se configuram nos últimos anos de vigência dos PCN’s e Diretrizes Curriculares Estaduais e nos primeiros anos de implementação da BNCC.

A BNCC

Com o fim dos anos de repressão, vividos durante a Ditadura Civil-Militar, o ensino de história tomava novo fôlego, apartado definitivamente do ensino de Geografia, o campo da História carregava consigo a esperança de dias melhores. Assumindo um papel importante como campo formador para o exercício da cidadania, que se confirma no caráter “Cidadão” da Constituição Federal de 1988, quanto nas subsequentes Leis de Diretrizes e Bases (LDB) como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos os documentos da década de 1990. No entanto, o clima de otimismo vivido nos anos 80 contrasta com o clima de ameaça e pessimismo entre os professores das ciências humanas atualmente.

Com o passar dos anos, não obstante, o ensino de História se tornou alvo de profundos ataques, seja por parte de grupos políticos, midiáticos e até de setores da sociedade civil. A História enquanto conhecimento socialmente

válido e disciplina autônoma dos currículos escolares, especialmente no Ensino Médio, tem sido alvo de ataques, redução de carga horária ou até exclusão do currículo, dependendo do itinerário formativo ofertado pela escola.

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, por outro lado, também não se mostra como um alívio para as demandas do ensino de história, visto a grande influência do discurso neoliberal e de grupos empresariais como 'Todos pela Educação' e o 'Movimento pela Base Nacional Comum', que arvora grupos como Natura, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Unibanco, que demonstram o interesse do grande capital em torno dos rumos da educação. (MENDES, 2020, p.122).

A vitória de um discurso neoliberal sobre o currículo escolar é também a perpetração da lógica mercadológica sobre o ensino público, que assume não mais o caráter formativo para a cidadania, mas sim, um caráter de formação de mão de obra amorfa, destinada ao mercado de trabalho.

Livro didático e Políticas Públicas

O livro didático, desde o século XIX e mais tarde, com o processo de ampliação da escolarização, foi considerado uma ferramenta didática bastante importante, servindo muitas vezes como um aporte para o ofício do professor. Desde o período da democratização muito mudou na vida política brasileira, assim como no ambiente das escolas. Mesmo com as mudanças curriculares advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e recentemente a Base Nacional Comum Curricular, o livro didático permanece uma unanimidade enquanto ferramenta didática. Motivando inclusive o nascimento e consolidação de políticas públicas, nos anos 90, destinadas a avaliar e distribuir os livros didáticos em todas as escolas do país (PNLD) que se mantém até os dias de hoje.

No Brasil, o livro didático também já serviu para determinar "o que se ensina e como se ensina o que se ensina", em especial, em momentos de ausência de diretrizes curriculares organizadas, como durante o regime militar. Nestes momentos, os livros didáticos impostos pelo governo vigente serviam como currículo para as disciplinas escolares. Segundo Fonseca (1994, p.130):

“Houve uma acomodação em torno do livro, tornando-o um instrumento que assume a forma do currículo e a forma do saber em sala de aula”. Como não havia um currículo formalizado, muito menos espaço para o diálogo entre a realidade das escolas e os tecnocratas da educação, cresceram as críticas e a reprovação de muitos professores com relação ao livro didático, encarado como uma ferramenta que retirava a autonomia para a atuação dos professores.

Mas afinal, o que é o livro didático? Esta é uma questão bastante difícil de se responder, visto que não existe um consenso sobre a sua definição. Porém, para definir o que é o livro, seguiremos o que diz o “Guia de preenchimento da ficha do banco de dados” do Livres, grupo da USP, ligado a catalogação e organização de acervos de livros didáticos:

> São todas as obras cuja intenção original é explicitamente voltada para o uso pedagógico e esta intenção é manifestada pelo autor ou editor. Nesta concepção, se inserem, além dos livros didáticos mais comuns (...) as obras conhecidas como paradidáticas, coletâneas de literatura produzidas paras as escolas e ainda Atlas, dicionários especialmente editados para o uso pedagógico (...) inclui-se como livro didático, obras que, embora inicialmente não tenham sido concebidas tendo em vista o público escolar, adquiriram o status pedagógico, com uso constante em sala de aula. (LIVRES, 2005, p.7)

O livro escolar revela-se como um documento importante para a compreensão da história do ensino de história, suas nuances e suas transformações. Para compreender este documento corretamente é necessário pensar tanto no contexto social que o circunda - e o condiciona como uma expressão das matrizes curriculares -, quanto nas condições materiais existentes em sua confecção.

Toda obra se insere em um círculo específico, a saber: o processo criativo do autor, passa pelas mãos da editora (que transforma ou faz sugestões ao texto, imagens, mapas, etc. no processo de editoração do livro), passa pela gráfica, transportadoras, livreiros, até chegar às mãos do consumidor final, a saber: o leitor, estudante (DARNTON, 1990). Encarar a materialidade da obra é abordá-la “como mercadoria e objeto cultural (...), na diversidade de relações que isso implica. Como mercadoria, ele certamente carrega as marcas do ser-para-o-lucro e da indústria cultural.” (MUNAKATA, 2016, p. 63).

Enquanto obra escrita, o material didático pressupõe um leitor e, ao mesmo tempo, tenta controlar as formas de apreensão de quem o lê, ou ainda, existe a necessidade de se impor uma "ortodoxia do texto" sobre a atividade criadora do leitor. Sobre este aspecto, comenta Chartier que

> Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de significados singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros (...). Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada (CHARTIER, p.123)

Como isso ocorre? Através de boxes de texto, notas de rodapé, glossário ou mesmo reflexões destinadas aos professores presentes no livro do professor assim como indicações (bibliografia, filmes, sites, imagens, etc).

Teoria da História, Currículo e Livro Didático

A história, levou longos séculos a se constituir enquanto uma ciência autônoma, em verdade, permaneceu por muito tempo como um trabalho de cronistas, eruditos e outros estudiosos com uma grande simpatia pelos estudos do passado. A História apesar de ainda não possuir um método posto para sua produção, possuía, contudo, uma função. Para esses estudiosos, a história possuía um papel didático e moralizante, por vezes, catequético. Essa concepção de História, comumente denominada "*Magistra Vitae",* tinha a função de fornecer lições para o presente e de orientar a partir de exemplos *(exempla)*, e de fornecer vislumbres de um passado na iminência de se repetir nas ações futuras (HARTOG, 2003).

No Século XIX, a História garantiu sua relevância enquanto forma de conhecimento válido. Conquistando, quase simultaneamente, sua autonomia enquanto disciplina acadêmica e sua inserção nas diretrizes curriculares destinadas às escolas. Com o campo universitário tendo por função formar novos quadros para a academia e para o ensino básico.

Ao se consolidar enquanto campo científico, a História trouxe consigo sua própria Teoria, rompendo com os paradigmas pré-científicos da *magistra vitae* e com as denominadas filosofias da história que irromperam durante o século XVIII. As filosofias da história foram formas de compreender o

desenvolvimento histórico dentro de uma perspectiva universal, em geral, sob a inspiração das convulsões sociais e revoluções vividas naquele século e pelo prisma do progresso. A história era portadora da teleologia, isto é, estava destinada a uma finalidade. Neste sentido, estudar a história era desvelar as formas pelas quais a natureza, a razão, a Divina Providência ou a dialética das relações de classes, demonstravam seus desígnios para o futuro.

A História, definida por Marc Bloch (2001, p. 55), como "ciência dos homens no tempo" recebeu seu *status* de cientificidade no século XIX com os pensadores da chamada "Escola Metódica". A História científica é engendrada da ruptura com as concepções filosóficas da história, marcadas por seu caráter teleológico, ou seja, cujo caminho estava determinado e destinado a um fim. O "*télos*" se manifestou de muitas formas nos diferentes filósofos da história: figurou-se no progresso, na "sociedade sem classes", na "Idade do Espírito Santo" e na chegada da Jerusalém celeste e do juízo final, por exemplo.

A História enquanto ciência nasceu sem as pretensões de compreender as tramas históricas dentro de um "*télos*", seu desejo era o de retratar "o passado como ele realmente foi". O *status* científico garante à História suas primeiras cátedras dentro das academias europeias e suas primeiras discussões metodológicas e sobre a Teoria da História.

Enquanto disciplina acadêmica, a história afastou-se da visão teleológica, sem abandonar, porém, as reflexões sobre seu campo. Estas reflexões não mais se destinavam a compreender a ordenação dada à história por uma categoria meta-histórica, mas "uma reflexão de ordem epistemológica sobre a maneira de proceder do conhecimento histórico" (BOURDÉ & MARTIN, p.91)

O campo da Teoria da História, se configurou como um espaço de suma importância ao trabalho historiográfico, permanecendo como um campo de vanguarda para as diversas escolas históricas. Visto que é essa área onde "a ciência (histórica) volta seu ferrão contra si mesma", isto é, é o espaço das discussões epistemológicas e dos confrontos de ideias sobre o "fazer história". É a partir da formulação ou da adoção de uma vertente teórica que o historiador transmite a sua visão de mundo para a narrativa que pretende desenvolver.

Ainda segundo Barros, Teoria da História pode ser definida de três formas distintas, a saber:

> (...) de um lado, pode significar o conjunto global de artefatos teóricos (conceitos, princípios, perspectivas) (...) de outro lado, pode se referir aos grandes paradigmas teóricos – como o historicismo, o positivismo, ou o materialismo histórico (...); e, por fim, deve-se considerar que as "teorias da história" podem se referir a questões particulares. (BARROS, 2019, p.44-45)

Nossa investigação se ancora especialmente na primeira acepção da palavra, no entanto, sem ignorar os paradigmas teóricos e suas contribuições. Podemos dizer, com Michel de Certeau (1982), que a omissão com relação às perspectivas teóricas da História gera, inevitavelmente, um "sonambulismo teórico", ou seja, onde existe uma concepção teórica que não é professada, por um desejo de objetividade ou por uma má formação do historiador e do professor de História.

Ou seja, notamos um ponto de confluência entre Didática e Teoria da História. Estes campos relacionam-se no ponto exato das questões lançadas sobre a epistemologia da disciplina. Ao refletir sobre a cognoscibilidade do conhecimento histórico, reflete também sobre sua possibilidade enquanto conhecimento a se ensinar, segundo Rüsen:

> Teoria da História e didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes (...) A teoria pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica (RUSEN, 2007, p.93)

Os Manuais, livros-textos, apostilas e livros didáticos de História usados no Brasil, mais ou menos desde o início do processo de escolarização, possuem, de modo geral, um papel reservado para as questões teóricas - geralmente chamadas "Introdução aos Estudos Históricos". Via de regra, as discussões teóricas localizam-se no capítulo introdutório do livro didático para as séries iniciais do Ensino Fundamental II (6º Ano), sendo este último o objeto do estudo a se desenvolver. Assim servindo também como uma apresentação das principais escolas da historiografia e proporcionando um aporte teórico, um conjunto de conceitos que permeiam a prática do historiador e que serão úteis para compreender as narrativas desenvolvidas pelo livro.

Com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular, apesar de criar uma obrigatoriedade com relação ao tópico denominado "História: tempo,

espaço e formas de registro", para o 6º ano, que são a nomenclatura dada aos tópicos teóricos a serem trabalhados pelo professor, estas concepções teóricas encontram-se defasadas com as discussões acadêmicas atuais.

Dos Objetivos

Para realização do trabalho buscaremos comparar os capítulos destinados à "Introdução aos Estudos Históricos" nos livros didáticos do Ensino Fundamental II antes e depois da implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Também trataremos de identificar as características da transposição didática do saber acadêmico (Livro do Professor) para saber escolar (Capítulo Introdutório), identificando suas principais correntes teóricas apresentadas e localizando a obra didática enquanto parte de um contexto histórico e dentro de um projeto de educação, expresso em um currículo.

Metodologia

O método de pesquisa centra-se na análise qualitativa com a análise de livros didáticos, cuja ferramenta principal escolhida para análise será a proposta de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2002, p.37) que se centra em um "conjunto de técnicas de análise das comunicações". Esta metodologia fornece ferramentas próprias para a investigação de textos, visando especialmente revelar elementos ocultados, propositalmente ou não, por trás de um discurso. Em resumo, a análise de conteúdo é, antes de tudo, uma metodologia científica que visa desvelar o "projeto de representação de um real pré-construído" (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p.311) por detrás da linguagem.

No trato com os livros didáticos, seguiremos os passos sugeridos por Bardin para a Análise de conteúdo: a) pré-analise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977, p. 95).

Na primeira fase, determinamos as fontes e estabelecemos os primeiros contatos com o material. Com base no recorte, buscamos obras amplamente utilizadas em sala de aula; outro aspecto determinante para a escolha foi a presença de um capítulo teórico introdutório.

Para a segunda e terceira fases da análise dos livros didáticos, que envolve o tratamento de fontes e sua análise aprofundada, visando compreender as principais semelhanças e diferenças entre os livros didáticos utilizaremos também *softwares* de análise de conteúdo que servirão para identificar e mapear os conceitos mais comuns presentes nos livros didáticos. Colocando-os em contraste não somente entre si, mas com o conhecimento produzido pela academia.

Considerações Finais:

Cabe neste último momento reportar algumas observações preliminares para o desenvolvimento da pesquisa, em especial, alguns dos elementos, tópicos e conceitos teóricos presentes nas obras didáticas sobre as quais voltamos o nosso olhar. Em primeiro lugar, é necessário ter em vista que os livros-textos não pretendem passar a integridade e a complexidade das discussões teóricas, nem deve ser este o seu papel. No entanto, o livro didático é um importante meio pelo qual o conhecimento científico e o conhecimento escolar estabelecem uma relação dialógica.

O capítulo teórico, em geral, discute os seguintes tópicos: o conceito de História, sua cientificidade; o papel das fontes (e suas diversas designações: fontes materiais, imateriais, escritas, não-escritas, audiovisuais, etc.); a “divisão da história” em quatro “idades”; a função do tempo e suas durações, os agentes inseridos no tempo histórico (que visa dar noção de que nós também somos agentes presentes em um determinado tempo histórico), o surgimento das formas de medir o tempo, dando ênfase ao surgimento dos calendários; o papel do historiador, este “investigador do passado”, que recolhe as fontes como um detetive recolhe suas pistas para reconstruir os mistérios de tempos pretéritos; e de modo mais raro, podem se apresentar as Escolas Históricas e suas diferenças.

Embora os estudos sobre os manuais escolares tenham ganho um espaço de destaque e os avanços referentes ao estudo dos livros didáticos de história enquanto fonte histórica para compreender os caminhos do ensino de História no país sejam consideráveis. O estudo sobre o capítulo introdutório do

livro didático e sobre as questões teóricas ali presentes ainda é um campo pouco explorado. Sendo, portanto, um reflexo da realidade da sala de aula. Posto que embora possua importância enquanto conhecimento acadêmico, a Teoria da História - que não raro, ocupa mais de uma disciplina das grades curriculares das universidades -, ao ser transposta para a realidade da sala de aula, se difere de outros conteúdos e apesar de possuir um espaço consolidado e reafirmado com a nova Base Nacional Comum Curricular, seu espaço restringe-se a um conteúdo de "segunda ordem", e, em se tratando da realidade do Ensino Fundamental, um conteúdo bastante polêmico.

Referências:

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** - Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

BARROS, José d'Assunção. **Teoria e Formação do Historiador** - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

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

CERRI, L. F. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, *[S. l.]*, v. 10, n. 20, p. p.149–154, 2000. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467. Acesso em: 27 jan. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história** – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger**. A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990

DARNTON, Robert, **O beijo de Lamourette** – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada** - 2ª Ed. - Campinas, SP: Papirus, 1994

HARTOG, F. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. **Revista de História**, *[S. l.]*, n. 148, p. 9-34, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i148p9-34. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18952. Acesso em: 27 jan. 2023.

LIVRES. **Guia de preenchimento da ficha do banco de dados**. São Paulo: FEUSP, 2005.

MENDES, Breno. *ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA.* **Revista TransVersos**, [S.l.], n. 18, p. 107-128, abr. 2020. ISSN 2179-7528. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 19 out. 2022. doi:https://doi.org/10.12957/transversos.2020.49959.

_____, Kazumi. *O livro didático como mercadoria*. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 51–66, 2016. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ROCHA, D. O. S.; DEUSDARÁ, Bruno. *Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno.* DELTA. **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA E A DISPOSIÇÃO DE MATERIAIS QUE ENVOLVEM A LEI 10.639/03: PERCEPÇÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS QUE LIDAM COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Melina Lima Pinotti[1]

Introdução

A Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Base (LDB) para educação, tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo âmbito escolar, sendo vista como a principal ação de política afirmativa destinada a população negra no Brasil. As alterações nas legislações promovem períodos privilegiados para os pesquisadores, por disporem novos problemas e objetos de pesquisa. Uma vez alterado o campo educacional, "cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas" (CHERVEL, 1990, p. 192).

Define-se como ações afirmativas, as políticas públicas criadas por instituições públicas ou privadas com o objetivo de diminuir as desigualdades raciais. Como partes integrantes destas ações estão a desconstrução de uma representação negativa dos negros, a inserção justa e igualitária na sociedade e o combate ao racismo. No Brasil, tais políticas públicas tornaram-se necessárias diante de um cenário de injustiça e desigualdade social, advindos ao longo dos séculos, pela escravidão, segregação, inferiorização e preconceito contra a população negra. Em seu conteúdo, a Lei ressalta a importância da escola e do ensino de História em trabalhar temáticas que envolvem questões da diversidade cultural no Brasil.

Muitos foram os desdobramentos da Lei, documentos foram formulados e alterados para dar conta das orientações firmadas, portanto, foi preciso criar uma diretriz curricular própria para tratar de conteúdos programáticos. As *Diretrizes*

[1] Membro do Gepeh
http://lattes.cnpq.br/7814307380087084

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana foram aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 03 de março de 2004), com relatório redigido pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva[2]. As diretrizes foram pensadas da educação para as relações étnico-raciais e, ao considerar a complexidade das relações entre negros e brancos, decorrentes do racismo e da desigualdade, sugere a necessidade de uma educação que enalteça as raízes históricas, étnicas e culturais, promovendo a relação entre sujeitos que compõem essa diversidade.

Elaborados a partir dos encontros *Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03*, as diretrizes orientam acerca dos conteúdos a serem trabalhados e as alterações dos currículos em todos os níveis de ensino. Os *Diálogos Regionais* tiveram como objetivo potencializar a implementação da Lei ao promover diálogos em diferentes localidades, estimular a construção de projetos acerca da temática e providenciar a elaboração do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Esses encontros foram promovidos por um Grupo de Trabalho formado pelas secretarias do Ministério da Educação (MEC), a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas (SEPPIR), por representantes do movimento negro e professores de universidades.

No texto de apresentação das diretrizes, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, ressaltou a atenção dada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que reconheceu a Lei como um projeto de redução da desigualdade e o ambiente escolar como um espaço para promover a igualdade. O ministro admitiu as dificuldades de aplicação da Lei, justificando a necessidade de criação das diretrizes para institucionalizar as orientações em todo o Brasil. Ao encerrar a apresentação, lançou a seguinte mensagem: “Que este documento seja um passo decisivo para a construção de uma educação com qualidade social e de uma sociedade mais justa e equânime” (DIRETRIZES, 2004, p.03).

[2] Professora Doutora do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, foi a primeira mulher negra ativista a fazer parte do Conselho Nacional de Educação, teve sua indicação pelo movimento negro, é reconhecida nacionalmente e internacionalmente quanto aos estudos das relações étnico-raciais e africanidades.

Muitas ações e projetos foram desenvolvidos impulsionados pelo empenho daqueles que se envolveram com as propostas da Lei 10.639/03. O Governo Federal, representado pelo MEC, demonstrou sua preocupação quanto à implementação da educação das relações étnico-raciais. E, definidas as atribuições aos níveis de ensino, possibilidades de aplicação da Lei foram criadas, e fóruns e projetos analisaram diferentes situações regionais. Para Santos (2005), a criação das diretrizes é a maior conquista étnica na educação.

Nesse sentido, considera-se que o ensino de História é reformulado a partir do envolvimento de diferentes grupos sociais e políticos que contribuem para a formulação de ações afirmativas pelo poder público. Dentre inúmeros grupos, tomamos como referência a construção de demandas do movimento negro no Brasil no campo educacional, portanto consideramos a criação da Lei como resultado de ações afirmativas do movimento negro.

Porém, a sua implementação nas escolas envolve a participação de inúmeros sujeitos inseridos no contexto escolar, como professores e alunos. Dessa forma, o processo de criação da Lei, iniciado pelas reivindicações do movimento negro, encontra nas salas de aula a complexidade social dos que lidam com os saberes e as práticas de ensino. Nessa perspectiva, Nilma Gomes sugere que a Lei 10.639/03 não deve ser percebida como disciplinas e conteúdos novos a serem ministrados, mas sim, como “uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012, p. 105). Dessa forma, evidencia-se por um ensino decolonial, criado por uma nova estrutura formada por conceitos que possibilitem o reconhecimento das igualdades de direitos e de humanidade, que considere as diferenças e singularidades que nos formam.

Estabelecidas as ações para a implementação da Lei 10.639/03 que compõem as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, este artigo, buscou problematizar como a Lei foi trabalhada no município de Nova Andradina/MS, tendo em vista os saberes e as possibilidades das práticas docentes através das narrativas de professoras que participaram da pesquisa[3].

[3] Este artigo integra minha dissertação de mestrado em História, que teve como objetivo analisar a implementação da Lei 10.639/03 no município de Nova Andradina/MS, a partir de fontes que possibilitaram a interface entre a regulamentação e a prática de ensino em História. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Melina-Lima-Pinotti-Enviar-para-a gr%C3%A1fica.pdf> Acesso: 10 de fevereiro de 2023.

As entrevistas aqui trabalhadas foram realizadas no ano de 2015, tendo como metodologia a história oral temática que " é, dos gêneros narrativos em história oral, a forma que mais se presta às análises que confrontam opiniões ou vistas diferentes de um mesmo ponto ou assunto". (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 69). Já, a seleção das testemunhas considerou-se os estudos de Danièle Voldman (2002) que analisou a importância da seleção das testemunhas em função do objeto estudado. E, diante da variedade de ações apontadas nas "diretrizes", para a presente pesquisa foram escolhidas duas ações que envolvem temáticas africanas e afro-brasileiras: a formação dos professores e a disposição dos materiais.

Localização das escolas e apresentação das professoras

Localizada no sudeste do estado de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina é a maior cidade do Vale do Ivinhema[4]. Devido ao número abrangente de escolas[5] e a impossibilidade de trabalhar com todas, fiz a escolha de três instituições para a realização da pesquisa, tomando como critério abranger as esferas municipal, estadual e federal[6]. Assim, na Escola Municipal, que oferece o Ensino Fundamental, o foco de análise foram os anos finais (6º ao 9º ano). Na Escola Estadual, que oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o interesse se concentrou nas turmas do Ensino Médio. No Instituto Federal, que oferece cursos técnicos para o Ensino Médio, a pesquisa propõe compreender a implantação da Lei em cursos técnicos de agropecuária e informática.

A escolha dessas três escolas justifica-se pela variedade de alunos e por serem instituições públicas com finalidades diferenciadas no contexto da educação de Nova Andradina. A ideia inicial da pesquisa era limitar-se ao Ensino

[4] O Vale do Ivinhema é composto pelas seguintes cidades: Nova Andradina, Bataiporã, Ivinhema, Bataguassu, Brasilândia, Anaurilândia, Taquarussu, Santa Rita do Rio Pardo, Angélica e Novo Horizonte do Sul. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

[5] Atualmente a cidade de Nova Andradina conta com 18 escolas, sendo: sete municipais, sete estaduais, uma federal e três particulares, que não fez parte da pesquisa, pois o foco são as instituições públicas.

[6] Com a finalidade de preservar a identidade das docentes e demais envolvidos/as na pesquisa, os nomes citados nesta pesquisa são fictícios. Desta forma, as escolas também não foram identificadas, tampouco seus respectivos endereços. Portanto, no decorrer do trabalho, as referências feitas às escolas voltam-se as esferas institucionais em que atuaram as profissionais, sendo: Escola Municipal (professora Daniele), Escola Estadual (professora Tatiane) e o Instituto Federal (professora Mariana).

Médio, porém, as escolas municipais abrangem apenas o Ensino Fundamental, o que pode agregar valiosas informações do trabalho com as temáticas africanas e afro-brasileiras.

Os motivos para a escolha da escola municipal são vários, como a localização periférica na cidade, o atendimento a alunos oriundos dos bairros[7] localizados em suas proximidades e o contato que tive com os trabalhos ali desenvolvidos quando fazia a graduação em História através da participação em projeto de extensão e num outro momento em que atuei como docente, durante um semestre, por substituir um professor que estava de licença. A convivência com os alunos me permitiu conhecer e questionar as condições sociais enfrentadas no cotidiano escolar.

Também como motivo da escolha, cabe ressaltar que conheci a professora Daniele ao participar de um curso de formação continuada no ano de 2008. Recém-formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana, Daniele estava no gozo de sua profissão. Havia se mudado para Nova Andradina e assumido o concurso de 20 horas para dar aulas de História em escolas do município. De início lecionou em várias escolas municipais e em diversas turmas. Por questões de afinidades, no ano de 2013, removeu sua carga horária para a Escola Municipal envolvida nessa pesquisa, assumindo aulas nos anos finais do Ensino Fundamental.

A Escola Estadual foi escolhida por critérios mais pragmáticos. Apesar de ser a escola onde cursei o Ensino Médio (2001/2003) e fiz o Estágio Supervisionado do curso de graduação em História (2010), o que chamou atenção foram os índices do IDEB[8] e do ENEM[9] alcançados pela escola. Por ser

[7] Sendo eles: o bairro Durval Andrade Filho, bairro Argemiro Ortega, bairros Bela Vista I e Bela Vista II e Antônio Ulisses Pinheiro. Todos contam com casas de programas governamentais (federal, estadual e municipal) que são cedidas às famílias de baixa renda.

[8] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br> Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

[9] A escola conquistou a liderança desde o ano de 2005, quando as notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passaram a ser divulgadas pelo MEC. Em 2014 a escola alcançou a média de 515,62 ficando em décimo sétimo lugar no ranking das escolas públicas de Mato Grosso do Sul. No Ensino Médio, a taxa de aprovação dos alunos é de 87,90% e a taxa de evasão é de 0,40%. No último IDEB realizado no ano de 2015, enquanto a média lançada para as escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul foi de 4,1, a Escola Estadual alcançou a nota de 6,4,

considerada modelo no município de Nova Andradina, a instituição escolar atende alunos dos mais variados bairros da cidade e tem concorrência em período de matrículas no início do ano. Embora seja considerada pela comunidade uma escola elitizada, é perceptível uma diversidade social e econômica de alunos.

Nessa escola foi escolhida a professora de História Tatiane. Oriunda de Corumbá/MS, onde iniciou a licenciatura em História na UFMS, a docente formou-se em 1999, após se transferir para a UFMS[10], campus de Dourados. Professora efetiva na cidade de Dourados/MS, após conseguir remanejar seu concurso para Nova Andradina no ano de 2012 efetivou suas aulas na Escola Estadual, envolvida na pesquisa. Cabe ressaltar que a professora Tatiane, por reconhecer sua identidade negra, tem uma postura militante em defesa dos direitos da negritude na sociedade brasileira. Exemplo disso foi ter usado do direito de cotas para negros ao se inscrever para o último concurso[11] que prestou e assumiu a docência, também no ano de 2012, sendo, a partir de então, efetiva em 40 horas/aulas, na mesma escola.

A escolha do Instituto Federal decorreu deste possuir um ensino de cursos técnicos integrados de nível médio, que por estar localizado na área rural do município atende muitos alunos que moram nas proximidades, interessados no ensino voltado para a agropecuária. Para os alunos residentes na cidade, muitos cursam o ensino técnico em informática. A opção dos alunos por estudarem no campus denota um enfrentamento diário de um trajeto de pouco mais de 20

superando a projeção que era de 5,6. Disponível em:< Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)> . Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

[10] O Campus de Dourados (CPDO) foi transformado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com a sua instalação ocorrida em 01.01.2006, de acordo com a Lei nº 11.153, de 29.07.2005. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/historico/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

[11] Em uma conversa informal, a professora Tatiane explicou que ao se inscrever e tentar vaga em seu segundo concurso optou por usar a cota de cidadã negra. Por ter uma boa qualificação conseguiu passar nas duas listagens, na geral e nas cotas. Para não usar a cota de outra pessoa, optou pela lista geral. Na ocasião, Tatiane disse que o uso de cotas no concurso não é um processo simples, em que o indivíduo apenas assinala uma possibilidade de cor/raça/etnia e apresenta uma foto, pois o processo de seleção inclui uma entrevista feita na capital com os candidatos que optaram por usar o sistema de cotas, sendo entrevistados por três representantes, um do estado, um da etnia indígena e outro da etnia negra. Somente após serem identificados e aceitos na entrevista é que os candidatos podem usar o sistema de cotas.

quilômetros de estrada de chão, agravado em épocas de chuva e pelo desconforto do transporte em ônibus circular.

As dificuldades não se limitam na falta de logística do ir e vir, pois para o ingresso é preciso passar por um processo seletivo que exige pontuação em uma prova para efetuar a matrícula. A matriz curricular do Instituto Federal é diferente das escolas municipais e estaduais. As disciplinas são cursadas por semestres e se aproximam das condições de oferta das universidades. As exigências também são maiores quanto ao ensino e a pesquisa, tanto para alunos quanto para professores.

No momento inicial da pesquisa, período em que realizei as entrevistas, as aulas de História eram lecionadas pela professora Mariana, que estava no final de seu contrato de dois anos. Oriunda da cidade de Dourados/MS formou-se em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2009, onde concluiu o mestrado no Programa de Pós-Graduação em História, no ano de 2014, tendo como objeto de pesquisa o ensino de História Regional em escolas dos municípios de Nova Andradina e Dourados no estado de Mato Grosso do Sul.

Assim, participam do presente trabalho, três docentes formadas em universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul, que em diferentes espaços e contextos políticos, traçaram seus objetivos quanto ao ensino de História, e são impactadas, não apenas por suas vivências pessoais, mas também por projetos políticos que alteram o campo educacional, e que potencializam e limitam os saberes e as práticas.

Os sujeitos e suas práticas

O ensino de História tem se despontado como campo de pesquisa nas licenciaturas e em programas de pós-graduação. Com objetivos diversos, que partem da formação de professores e alcançam às condições de trabalho docente, pesquisadores têm voltado seus olhares para questões que, para além dos saberes, sugerem compreender as práticas dos sujeitos. Nas pesquisas, os saberes podem ser compreendidos como os documentos que regulamentam o ensino de História, como currículos, livros didáticos, leis e regulamentos. Além

disso, são entendidos como os saberes adquiridos e produzidos pelos professores na experiência escolar. A prática são os métodos usados pelos sujeitos, como professores, alunos e a gestão, que lidam com os saberes no cotidiano escolar.

Nesse redirecionamento, a pesquisa acerca do ensino de História migrou da externalidade da sala de aula para questões internas dos sujeitos que compõem as práticas e os saberes. Ao trabalhar a prática e os saberes dos sujeitos no ensino de História, Ana Maria Monteiro (2007) aponta os caminhos percorridos pelas pesquisas da educação que tiveram seus interesses voltados para os saberes e as práticas. No que tange aos saberes e práticas de sujeitos que envolvem a diversidade cultural, Nilma Lino Gomes (2012), em pesquisas voltadas para a prática pedagógica, afirmou a necessidade de investigar a diversidade étnico-cultural, o currículo e a formação de professores.

Sendo assim, foi a partir dessas referências de pesquisas, que as professoras foram questionadas sobre suas licenciaturas e com exceção da professora Tatiane, as outras duas professoras, Mariana e Daniele, estudaram no período em que a Lei já havia sido sancionada. Uma vez amparado por Lei o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino básico, muitas responsabilidades foram transferidas para o ensino superior, como a formação do licenciado para essas temáticas. Para as professoras que concluíram o curso de licenciatura em História após a Lei entrar em vigor, considerou-se importante saber se durante a formação tiveram disciplinas com discussões acerca das temáticas que envolvessem a África.

Mariana assim explicou:

> Me formei em 2009, pela UFGD, no último ano, no último semestre foi ofertada a disciplina de História da África como optativa e eu não tive a felicidade de fazer essa disciplina ainda, é, porque não batia os meus horários. Então, apesar de fazer o projeto de pesquisa, naquela ocasião, sobre a aplicação da Lei 10.639, a disciplina História da África eu não consegui ver na graduação (MARIANA, 2015).

Em situações semelhantes, Daniele respondeu:

> Bom, como a lei foi sancionada no ano em que eu ingressei na faculdade, era comentado o assunto, né, falava-se da obrigatoriedade do ensino nas escolas, mas a turma que eu estive não teve essa disciplina. Algumas turmas que entraram depois da minha tiveram, foi sendo implantado aos poucos né,

> cada curso, que era História da África. Eu não tive essa formação. O que eu conheço é afro-brasileiro, no sentido assim, os africanos na história do Brasil, mas não necessariamente na História da África (DANIELE, 2015).

Em ambos os casos, a universidade não conseguiu oferecer uma formação que pudesse suprir a necessidade na prática do trabalho docente. Vale considerar que os problemas quanto à formação do professor referente às temáticas amparadas na Lei, iniciaram no motivo de veto, pois, ao sancionar a lei, o presidente Luís Inácio Lula da Silva vetou o artigo 79-A, que previa cursos de capacitação para os professores, com a participação e organização do movimento negro, das universidades e demais instituições que pudessem contribuir com a temática. Nas razões do veto, explica-se que não está previsto em nenhum artigo da LDB a possibilidade de capacitação para professores.

Na narrativa das professoras é perceptível uma preocupação para implantar a disciplina História da África nos cursos da licenciatura. Entretanto, é preciso compreender que criar uma disciplina gera um processo de organização da gestão e de docentes das universidades, que se opera num campo de interesses de áreas da História, muitas vezes complexos e tensos, para compor matrizes curriculares das licenciaturas. A professora Mariana, ao informar quando a disciplina História da África passou a ser ofertada no curso, disse que era uma disciplina optativa. Desse modo, deve-se convir que o processo de implantação de disciplinas demanda tempo e articulações. Porém, algumas disciplinas, como História da África, são determinantes na formação dos saberes e das práticas dos professores, pois tratam de assuntos importantes para os docentes trabalharem em ambientes de múltiplos aspectos culturais.

Ainda no período da graduação, as professoras reconheciam a importância dos estudos da história da África e já tinham o conhecimento da obrigatoriedade dos conteúdos previstos na Lei 10.639/03. A exemplo, a professora Daniele lembrou que “havia comentários sobre o assunto, falava-se da obrigatoriedade do ensino nas escolas” e a professora Mariana afirmou que não teve “a felicidade de fazer essa disciplina ainda”.

O diálogo com diferentes fontes possibilita perceber a distância entre os saberes e as práticas. O documento das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais considera ser uma atribuição do sistema de ensino oferecer cursos

na graduação acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras. Porém, na narrativa das professoras, a prática apresenta-se de outra forma. Ainda tendo concluído a licenciatura após a Lei ser sancionada e o documento da diretriz ser oficializado, as professoras Daniele e Mariana, não tiveram em sua formação a disciplina História da África.

Contudo, cabe ressaltar que os saberes constituídos por um acadêmico não estão limitados ao rol das disciplinas ofertadas, mas perpassam aos projetos e eventos durante a graduação. Ao ser questionada se não foi contemplada a História da África na UFGD, a professora Mariana apontou outros caminhos de apropriação dos saberes:

> De grade curricular não. Apenas assim, em participação em evento, numa apresentação de trabalho, no tema do meu projeto de pesquisa que era sobre a Lei 10.639, no projeto chamado PROLICEM - Programa de Bolsa de Licenciatura (MARIANA, 2015).

E, apesar da professora Tatiane ter sua formação em História anterior a lei, é válido lembrar como teve conhecimento de suas atribuições.

> (T) – Eu vim tomar conhecimento realmente da lei e o que determinava não foi nem dentro da escola, foi estudando pra concurso, né. Que desde que saiu a lei todos os concursos eles perguntam, e aí...
> (M) – No concurso é exigido?
> (T) – É no concurso é, no concurso de 2006, que foi o primeiro que eu passei, tipo toda a lei foi perguntada, assim, toda ela, tinha três questões sobre a lei e toda lei ficava lá, e desde lá pra cá todo concurso tem e é só pra isso que os professores se inteiram, sinceramente.
> (M) – E esse conteúdo você achou na internet? Pra estudo.
> (T) – Sim. Mas, também assim, é bem pouco, né. Bem pouco que tem. (TATIANE, 2015).

As narrativas das professoras sugerem descompassos entre as licenciaturas e as propostas bibliográficas dos concursos docentes. Os apontamentos da professora Tatiane de que, em 2006, o concurso para professores de História no Mato Grosso do Sul exigiu considerações que competem à Lei 10.639/03, contracenou às falas das professoras Daniele e Mariana, que apontaram naquele período não haver nos cursos de História a oferta da disciplina História da África.

Após problematizar as licenciaturas das professoras e confirmar que não foram contempladas com estudos voltados à História da África, as docentes

foram questionadas acerca dos materiais disponíveis nas escolas para o trabalho com temáticas africanas e afro-brasileiras. Estas questões foram consideradas devido o documento das diretrizes para educação das relações étnico-raciais estabelecer que volumes de livros didáticos deveriam ser atualizados pela Lei 10.639/03, sendo responsabilidade do MEC a organização e distribuição de materiais específicos. Porém, no diálogo entre os saberes e as práticas, foi perceptível a distância entre o estabelecido em documentos e a realidade das escolas no município de Nova Andradina/MS.

Acerca da disponibilidade de materiais, a professora Daniele que trabalha na escola municipal, respondeu:

> (D) – Que eu tenha conhecimento não, específico pra isso não, o que tem é o material didático, o livro didático, né, que apresenta esse assunto dentro dele, o livro que nós trabalhamos, por exemplo, acho que você percebeu isso no livro, ele trabalha a história da África de uma forma bem minimalista, bem voltada assim, há alguns reinos africanos. A África é um continente imenso e tem um monte de coisa pra ser falado, e é mínimo eu acho, que o que tem aí, né, então tem o que tá no livro didático. Não chegou pra nós, por exemplo, um filme diferenciado, uma cartilha, um catálogo, que eu saiba não.
> (M) – Alguma literatura...
> (D) – Literatura também não, né, não tem.
> (M) – E esse livro didático? Os alunos tem acesso a esse material?
> (D) – Todos tem o livro. O livro é distribuído aqui na escola e não tem problema de faltar livro, os alunos não tem, esse problema não tem, eles tem em mãos.
> (M) – Mas, são alunos do sétimo ano?
> (D) – Do sétimo ano (DANIELE, 2015).

Pela constatação da professora não há nenhum material paradidático que ela tenha conhecimento. Os materiais podem ter sido produzidos, porém, não chegaram aos professores das escolas municipais de Nova Andradina. O livro didático com que trabalha é usado no 7º ano do Ensino Fundamental, sendo passível de críticas pelas considerações dadas à História da África. Cabe ressaltar que apenas os alunos do referido ano possuem o livro e as temáticas africanas e afro-brasileiras devem ser trabalhadas em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.

A realidade da professora Tatiane numa escola estadual não é muito diferente. Se por um lado, as temáticas constam no referencial curricular da

SED/MS, por outro lado, a falta de material didático também é um problema. Em sua fala acerca dos materiais, ela esclarece:

> (T) [...] só que assim, não tem o material didático, aí o professor tem que correr atrás.
> (M) – A escola não tem?
> (T) – Não, não tem, mas a escola tem toda uma abertura pra estar liberando apostilas pros alunos, eles não pagam, a escola que providencia. E ela dá liberdade pra você trabalhar muito com pesquisa, com produção de material, nesse sentido sim, só assim, não tem um material pré já elaborado. (TATIANE, 2005).

O uso da expressão *o professor tem que correr atrás* é muito emblemático no cotidiano dos professores de educação básica. Em meio à extrema carga horária em sala de aula, os professores têm que buscar conteúdos, usando recursos como a internet, livros de acervo pessoal ou de bibliotecas e, até mesmo, produzir materiais didáticos para serem trabalhados. Nesse caso, a professora buscou resolver os problemas de forma particular, em conjunto com a coordenação da escola. Diante da situação, deve-se considerar a abertura dada pela gestão e a autonomia da professora Tatiane.

Na falta de materiais a professora utiliza outros métodos para o ensino-aprendizagem, organizando junto aos alunos pesquisas sobre temáticas africanas e afro-brasileiras. O material é apresentado pelos alunos em sala de aula por meio de seminários e os demais são orientados a registrarem os conteúdos que serão cobrados em provas. Acerca de sua metodologia a professora explica:

> (T) – Tipo o aluno trabalhar com pesquisa e depois cobrar isso em prova. Tem escola que não deixa, é só aquilo que tá ali didaticamente, não apostila não. Eu trabalho muito com seminário de grupo e cada grupo que vai apresentando os alunos vai tendo que fazer anotações porque eu vou cobrar o que os colegas apresentaram.
> (M) – Ah, entendi. Então, aquele material que é produzido em sala de aula...
> (T) – Exatamente, é cobrado posteriormente.
> (M) – É cobrado depois.
> (T) – Eles já são avisados antes, isso é bem amarrado com eles. (TATIANE, 2015).

Dessa forma, o material acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras são produzidos pelos alunos sob orientação da professora. Além da apresentação, os alunos devem entregar um material de pesquisa para a professora. A mesma se encarrega em sistematizar os conteúdos e elaborar uma

apostila para os alunos. Assim, como materialização dos conteúdos, os alunos terão as próprias anotações do caderno e as apostilas produzidas a partir dos seminários. A professora explica que a elaboração e produção dos materiais é uma prática que acontece desde o ano de 2012, início do seu trabalho na escola, e que a proposta é um anexo do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Vale lembrar que isso é uma prática que considera a interação entre alunos e professora na produção de conteúdo. Outro fator que corrobora com sua metodologia é a abertura da coordenação em possibilitar novas práticas dos professores quando surgem implicações de aprendizagem dos conteúdos. Porém, nas produções de materiais, principalmente nas que envolvem os alunos, é preciso ter atenção às fontes de pesquisa encontradas no território aberto da internet. Nesse caso, o cuidado da professora em selecionar o conteúdo a ser estudado é um trabalho minucioso e primordial.

A professora explica que todo esse trabalho se dá porque os livros didáticos[12] não abrangem os conteúdos evidenciados no referencial curricular da SED/MS para o Ensino Médio e que os reinos africanos são conteúdos presentes nos livros didáticos para o 1º ano do Ensino Médio e definidos como História Antiga.

Sobre a disponibilidade de materiais didáticos para trabalhar as temáticas étnicas, a professora Mariana, que lecionou no Instituto Federal, respondeu que:

> Ah! Existe um material, mas adquirido assim, a bibliotecária, correu atrás, conseguiu uma coleção, não é um acervo propriamente dito. É um livro aqui, uma revista acolá, e o material que eu trago da minha bagagem também, das outras escolas, de práticas de ensino de outros lugares que deram certo, e foram aplicadas, com relação a essa temática. É, o ano passado, nós trabalhamos, foi um projeto mais voltado para a teoria do que pra dinâmica, nós cumprimos, portanto, a Lei 10.639, realizando pesquisas e culminando na apresentação de seminários, envolvendo as outras turmas também. Esse ano, já

[12] O livro didático para as escolas estaduais de Nova Andradina é escolhido a cada três ou quatro anos num processo que envolve todos os profissionais separados por área de ensino. Na ocasião, os professores são orientados pela coordenação a analisarem as opções de materiais disponibilizados pelas editoras. Todos são convocados a participarem de uma reunião para escolha do livro que serão os mesmos em todas as escolas estaduais de Nova Andradina/MS. Cabe ressaltar que, alguns problemas podem impedir que o livro escolhido fosse o enviado às escolas, como motivos de demandas ou por não estarem regulamentados como o MEC especifica. Sobre a produção dos livros didáticos ler *O livro didático como produto comercial*, autoria de Melina Lima Pinotti. Revista de Ciências Humanas e Sociais Pitágoras, v. III, p. 1-13-13, 2012.

> busquei assim, junto com a pedagoga, um trabalho mais dinâmico, mais ativo, mais participativo. Nós confeccionamos camisetas, com temática, é de, *black power*, falamos da importância do negro na sociedade, mostramos estatísticas, é, realizamos oficina de turbante, além das próprias camisetas e discutimos alguns documentários também, "Xadrez das cores", que você teve a oportunidade, *né*, de participar (MARIANA, 2015).

O Instituto Federal, diferente das outras duas escolas, exige um trabalho docente que vincula o ensino e a pesquisa. Seus professores, em grande parte, possuem curso de mestrado e o ingresso dos alunos se faz por avaliações e as propostas pedagógicas estão relacionadas aos objetivos do instituto de oferecer cursos técnicos em nível de Ensino Médio. Cabe ressaltar que esse material não é o que a documentação das diretrizes afirma ter sido distribuído. O material[13] do Instituto Federal foi adquirido por um esforço dos profissionais ali inseridos, como a bibliotecária e a própria professora Mariana.

Por se tratar de uma instituição que não tem uma ementa para trabalhar a Lei 10.639/03, as atividades ficam a cargo da pedagoga responsável pela disciplina de História que, segundo Mariana, reconhece a importância da lei auxiliando na elaboração de um ciclo de atividades na semana da *Consciência Negra*. Para a professora, a opção foi trabalhar atividades dinâmicas. Assim, a internet foi a ferramenta de pesquisa utilizada e possibilitou acesso à documentários, filmes e dados estatísticos para trabalhar as temáticas. As informações coletadas e sistematizadas serviram como base para palestras e debates, ministrados por professores do campus.

Conclusão

As mobilizações coletivas cresceram num contexto de abertura política em que a pluralidade cultural e os problemas sociais ficaram mais visíveis. Desse modo, recorro a problemática elucidada por Bloch (2001), ao afirmar que a sociedade somente busca resolver os problemas que ela mesma produz e

[13] São referenciais encontrados na biblioteca do Instituto Federal como: RODRIGUES, Nelson. A pátria de chuteiras / Nelson Rodrigues. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. LOPES, Nei. História e cultura africana e afro-brasileira / Nei Lopes. – São Paulo: Barsa Planeta, 2008.MANDELA, Nelson. Meus contos africanos / seleção Nelson Mandela ; tradução Luciana Garcia. – 2. Ed. – São Paulo: Martins Martins Fontes, 2009. HAURÉLIO, Marcos. Contos folclóricos brasileiros. / Marcos Haurélio (org.) ; ilustrado por Maurício Negro. – São Paulo: Paulus, 2010. – (Coleção lendas e contos).

conhece. No Brasil, durante as últimas décadas, movimentos sociais se organizaram, cada vez mais, em torno de reivindicações no campo educacional, abrangendo “questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, [...] Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes” (GOHN, 2010, p. 42). Como desafios sociais, propõe-se a democratização dos espaços públicos por meio da organização dos movimentos sociais articulados aos ambientes escolares em contraposição a projetos idealizados nos gabinetes e pouco executados em sala de aula.

Neste artigo, as narrativas das professoras e as instituições escolares do município de Nova Andradina foram consideradas para se compreender os saberes e os fazeres acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras na cultura escolar. Assim, entendemos que a construção da narrativa aproximam-se do que Certeau (1982) definiu como parte da operação historiográfica que o historiador desenvolve ao perceber as relações que se estabelecem no lugar onde se pesquisa. Nesse sentido, a narrativa é uma construção que parte do universo de formação das professoras, das especificidades da cultura escolar e sua variedade de sujeitos. Aqui, cultura escolar consiste na forma como a sociedade concebe a escola, e não se limitando ao ambiente escolar. A escola é configurada pela sociedade e a educação é um campo de diálogo e de experiências que abre possibilidades para a construção de novos sujeitos.

Analisar a implementação da Lei 10.639/03 em Nova Andradina/MS significa compreender quais são as novas finalidades confiadas à escola, principalmente ao ensino de História. Considero que avanços significativos tem se alcançado no processo de implementação da Lei. O documento das diretrizes para educação das relações étnico-raciais é importante, pontua as responsabilidades dos governos federais, estaduais e municipais, e define os atores responsáveis pela implementação e acompanhamento da Lei. Porém, as dificuldades das professoras em trabalhar o conteúdo acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras, em escolas do município de Nova Andradina/MS, perpassam os princípios básicos do ensino, como formação em licenciaturas que não contemplaram disciplina como História da África e a falta de materiais didáticos específicos para trabalhar temáticas africanas e afro-brasileiras.

Referências

BLOCH, Marc. Apologia da História ou Ofício de Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Trad. Maria de Lourdes Menezes. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, 2, 1990,177-229.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs.).Educação e movimentos sociais: novos olhares. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p. 35 - 54.

GOMES, Lino Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista Currículo sem Fronteiras, Volume 12, nº 1, p. 98 a 109, Jan/Abr. de 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe B. e SEAWRIGHT, Leandro. Memórias e Narrativas: história oral aplicada – São Paulo: Contexto, 2020. 129 p.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores de história: entre saberes e práticas. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. Ana Maria F.C. Narrativa e narradores no ensino de história. In MONTEIRO, Ana Maria F. C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.) Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21 a 37.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs). Usos e abusos da História Oral. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

Fonte

Digitais e orais:

BRASIL, Lei nº 10639, 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] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Brasília – DF, 2004.

Mariana, nasceu em Dourados/MS no dia 02 de agosto de 1988, foi entrevistada em sua residência, no mês de dezembro de 2015, no município de Nova Andradina/MS. Tempo de duração da entrevista são 20 minutos e 34 segundos. Suporte de gravação digital. Total de páginas transcritas 05.

Tatiane, nasceu em Corumbá/MS no dia 01 de fevereiro de 1976, foi entrevistada na Escola Estadual, no mês de dezembro de 2015, no município de Nova Andradina/MS. Tempo de duração da entrevista 24 minutos e 32 segundos. Suporte de gravação digital. Total de páginas transcritas 06.

Daniele, nasceu em Ivinhema/MS no dia 04 de fevereiro de 1985, foi entrevistada na Escola Municipal, no mês de dezembro de 2015, no município de Nova Andradina/MS. 149 Tempo de duração da entrevista 23 minutos e 31 segundos. Total de páginas transcritas 06.

ASPECTOS E DIMENSÕES NA ÉTICA DA DOCÊNCIA

Méris Nelita Fauth Bertin[1]

Introdução

A temática ética docente é um dos fios condutores do discurso político-pedagógico de Freire. As preocupações com a formação, a tolerância, o compromisso de transformação sociopolítico e a competência profissional dão a tônica do seu discurso.

Assistimos, nos últimos anos, desde 2018[2], o menosprezo pelo processo democrático, pela educação e pela ciência. Por este contexto histórico tão marcado pelo neoliberalismo, as ações de estudar, pesquisar e agir em prol do humanismo e do conhecimento científico se tornaram atos de resistência, um meio de buscar uma sociedade mais justa.

Pretendemos neste trabalho refletir e destacar como Paulo Freire relaciona a ética como elemento importante na formação inicial do professor, para ele não há processo de humanização que se sustente sem a ética e nesse sentido ele situa a ética no campo educacional. Ser ético para ele, é portanto, humanizar-se.

Na primeira seção apresentaremos quem é Paulo Freire, porque foi exilado e onde atuou profissionalmente. Na segunda seção mostraremos um pouco do que foi a pedagogia do oprimido e seus apontamentos para a educação e na terceira seção qual é a dimensão ética da teoria de Paulo Freire para a formação ética de professores, incluindo a escuta, o diálogo, a reflexão e a práxis como fundamento dessa dimensão.

A escolha do autor se deu porque ele é um dos referenciais teóricos que usarei na minha tese, que tem como tema, “A ética nas políticas e práticas de

[1] Doutoranda em Educação, pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2020). Mestre em História, pela UEPG (2018). Especialista em Psicopedagogia - Clínica e Institucional, pelo IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2004-2006). Graduada em Licenciatura em História, pela UEL - Universidade Estadual de Londrina (1997-2000). Professora de História do Ensino Fundamental II e psicopedagoga. merisnelita@yahoo.com.br.
[2] Governo de 2018- 2022.

formação inicial para a docência em História". Muitos motivos fizeram com que eu escolhesse trabalhar a ética na docência em minha tese, pois no mestrado meu tema era a educação étnico-racial. O primeiro deles foi quando conheci o professor Jefferson Mainardes, agora meu orientador, e entre uma conversa e outra antes da pandemia, ele me indicou a leitura do livro "Ética na Pesquisa em Educação", achei interessante e estranhei nunca ter tido essa discussão na minha formação. Depois, no final de 2020, fiz parte de uma discussão sobre Compromissos éticos da docência em História e comecei a integrar uma comissão de estudos sobre esse assunto que perdura até hoje, com reuniões quinzenais de leituras e discussões.

Outro fator preponderante foi o fato de cotidianamente presenciar o silenciamento dos educadores e das escolas quanto a temas essenciais para formar sujeitos críticos que se preocupem com a transformação de um mundo melhor. E também, por presenciar vários problemas interpessoais e de grupo seja entre colegas de profissão, seja entre docente-discente e entre esses e as instituições de ensino básico e superior.

Quem é Paulo Freire?

Podemos dizer, sem risco de errar, que Paulo Freire é um dos grandes pedagogos, não só no Brasil, mas também no mundo inteiro. A questão central de suas obras é a humanização, portanto, conceitos como ética, liberdade, tolerância, autonomia e conscientização perpassam as obras do autor. Mesmo que suas ideias e práticas tenham sofrido críticas as mais diversas, é indispensável considerar a fecunda contribuição que deu à educação popular.

> Paulo Freire (1921-1997) foi um pernambucano de formação católico progressista e, hoje, cidadão do mundo, que dedicou a maior parte de sua vida a combater pela educação dos excluídos da educação sistemática, contra a educação excludente e elitista. Realizou uma vasta obra, composta por dezenas de livros, além de textos, artigos, seminários, conferências, etc. Influenciou grande número de educadores e pesquisadores em todo o mundo, constando catalogadas mais de mil publicações que têm as suas ideias e a prática delas como referência direta. (SCOCUGLIA, 2019, p. 13).

As primeiras experiências educacionais de Paulo Freire foram em 1962, em Angicos, Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores aprenderam a ler em

45 dias. Esse resultado gerou grande impacto e o governo de Recife, na época, se interessou e autorizou o trabalho nas favelas de Recife. Depois foi convocado pelo governo federal e motivado por vários movimentos de cultura e educação foi coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no segundo semestre de 1963. Esse plano previa a formação de 20 mil “círculos de cultura”, com intuito de alfabetizar 2 milhões de adultos em um ano.

Com o golpe civil- militar de 1964, Paulo Freire é preso, exilado e retorna ao Brasil somente com a Anistia em 1979. Sua produção no exílio se torna volumosa, densa e o faz conhecido internacionalmente.

> Os setores progressistas e de esquerda apostaram todas as suas fichas no PNA, inclusive Goulart, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e setores da igreja católica. Os conservadores, antipopulistas e as forças de direita, civis e militares, sentiram ameaçadas suas posições e privilégios e, assim, reagiram. Após o golpe civil-militar de abril de 1964, o PNA e as entidades que utilizavam o “Método”foram extintas. (SCOCUGLIA, 2019, p. 14).

Inicialmente após o exílio, residi no Chile, onde ajuda na superação do analfabetismo do país e escreve Educação com prática da liberdade. Depois, nos EUA, trabalha em Harvard e escreve um importante livro: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Em Genebra, na Suíça, junto com outros brasileiros exilados forma o IDAC (Instituto de Ação Cultural), que colaborou com movimentos de educação em vários países em prol da educação operária e de mulheres.

Foi em torno da práxis ética e democrática de Freire em favor, principalmente, dos mais necessitados, que o seu legado e exemplo continuam inspirando docentes e pensadores. Suas obras podem ser levadas a todas as instâncias pesquisadas em Educação, porque os direitos de todos nós, mais do que respeitados, devem ser conquistados.

A pedagogia do oprimido

Paulo Freire aponta que vivemos em uma sociedade desigual e excludente, dividida em classes, onde há poucas oportunidades para quem nasce numa família sem recursos financeiros. Os privilégios de poucos surrupiam as chances de muitos.

Essa falta de oportunidades se dá também pela via da Educação, sem acesso a ela o ser humano se desumaniza e fica submisso à violência dos opressores. Para Paulo Freire a humanização é a “vocação negada na injustiça, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”. (FREIRE, 2021, p. 40).

Diante disso, o autor se reporta a dois tipos de pedagogia: a dos dominantes e a do oprimido. A pedagogia dos dominantes é a prática da dominação e a do oprimido, ainda a ser realizada, é a educação como prática da liberdade. Paulo Freire considera como ponto de partida um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a supressão da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, através do diálogo político.

O interessante é que para Freire não é fácil implantar uma educação para a libertação, pois, algumas vezes, o oprimido “hospeda” o opressor dentro de si, aceitando a sua condição, justificando o poder do opressor seja pela fé ou pela má sorte e fantasiando ser como o opressor.

> O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam”o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros”do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 2021, p. 43)

Por outro lado, os dominantes acham natural a sua superioridade, justificando-a através da moral e do discurso meritocrata. Da mesma forma, explicam a condição dos oprimidos como falta de capacidade, de espírito empreendedor e não falta de acesso à educação. Também, para Freire, quando os opressores fazem caridade se acham generosos.

Em suma, o movimento de libertação deverá partir dos próprios oprimidos, cuja pedagogia “tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade.” (FREIRE, 2021, p.43)

Enfatizamos que o autor propõe uma educação de conscientização e de politização: não basta que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas é necessário que ele transforme essa realidade. “A práxis, porém, é reflexão e

ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos". (FREIRE, 2021, p.52)

Ética na docência

Os livros *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia do oprimido* nos trazem uma pedagogia robusta das necessidades e valores dos mais necessitados, onde a dimensão ética é o foco principal, pois onde houver oprimidos a teoria de Paulo Freire está presente, comprometida com a práxis.

Assim como no ato da construção de conhecimento, qualquer abordagem teórica explicita uma perspectiva ético-ontoepistemologica que pode estar associada à diferentes perspectivas teóricas. A ética não está separada da ontologia e da epistemologia, portanto a TAS- transformative activist stance- (posicionamento ativista transformador) de Ana Stetsenko[3], a qual utilizarei na tese, está em consonância com a teoria de Paulo Freire, pois tratam como questão central a humanização, a justiça social, a transformação social, a práxis e a prática social.

Nas obras de Paulo Freire a perspectiva ética vem antes de qualquer outro conceito importante que ele esboça, apesar dele posicionar a ética como uma dimensão importante para ensinar, uma leitura mais atenta de sua obra mostra que este tema não está presente apenas no domínio do educador, mas também na sua visão de educação.

> A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória da raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalharmos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz. (FREIRE, 1996, p. 9).

O processo de transformação na educação, para Paulo Freire, concretiza-se na práxis, através da relação dialógica[4], da escuta, do questionamento, onde

[3] O Posicionamento Ativista Transformador (PAT), uma abordagem teórica desenvolvida por Ana Stetsenko, sugere que uma posição ativista comprometida com base em um objetivo ou um destino claro serve como ponto de partida de qualquer atividade, incluindo atividades de pesquisa educacional e produção de conhecimentos. "Todos os seres humanos, incluindo pesquisadores, por serem humanos, sempre agem baseados em suas agendas e visões de futuro, que carregam sistemas de valores e de orientações ético-políticas". (STETSENKO, 2021, p.32)

[4] "(...) relação dialógica em que se configura como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História". (FREIRE, 2006, p. 136)

o estudante é o protagonista da sua aprendizagem. Portanto, já na década de 50, o autor escrevia que a pedagogia dominante é baseada na concepção "bancária" da educação, que é essencialmente dissertativa ou narrativa. "Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos". (FREIRE, 2021, p. 79)

Freire denuncia a memorização mecânica, onde o educando precisa memorizar o conteúdo e não refletir sobre ele, tornando-o passivo. Com isso, a concepção "bancária" de educação faz com que o oprimido acomode o opressor, portanto, configura-se a educação como prática da dominação.

O autor defende a concepção problematizadora e libertadora da educação, a qual, baseia-se em uma compreensão da consciência e do mundo típica da fenomenologia[5]. Sob tal perspectiva problematizadora e libertadora, conhecer não é somente a transferência de conteúdos, mas um processo que se faz através da escuta, do diálogo, da troca entre seres humanos com a realidade vivida, somente depois vem a reflexão e a práxis. Esta abordagem é dinâmica e está em ininterrupta transformação.

A conscientização para Freire se dá através da passagem da conscientização ingênua para a conscientização crítica[6], onde o indivíduo aprende a pensar a realidade, através da "relação dialógica"[7]. O diálogo supões uma troca (escuta-fala), não uma imposição. Esse processo começaria com a investigação temática (motivar os estudantes), tematização (significado),

[5] "A teoria do fenomenalismo, na forma desenvolvida por Kant. Podemos apresentar seu núcleo por meio de três proposições: 1. A coisa-em-si é incognoscível. 2. Nosso conhecimento está limitado ao mundo fenomênico. 3. Esse mundo surge na minha consciência porque ordenamos e processamos o material sensível segundo as formas a priori da intuição e do conhecimento". (HESSEN, 2000, p. 63)

[6] A consciência crítica "é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais". "A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar." (FREIRE, 2007, p. 113)

[7] "Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador- educandos , se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza". (FREIRE, 2021, p. 115)

codificação/decodificação e, por fim, problematização. Envolveria não somente discentes e docentes, mas também família e comunidade.

Portanto, a consciência crítica passa pelo viés dos conflitos entre as classes sociais, a educação seria um dos pilares que serviria ao sujeito se libertar do sistema capitalista, ou pelo menos, entendê-lo, através da tomada de consciência coletiva para reconhecer a desigualdade.

E é aqui que queremos chegar, o conhecimento que deriva desse processo é crítico (vindo do construtivismo[8]), pois envolve reflexão, entendimento da realidade e posicionamento em relação a ela. Mas para se chegar ao conhecimento antes é preciso escutar e dialogar, como forma de se apropriar do objeto a ser conhecido.

Portanto, Paulo Freire faz um convite a educadores e educandos para lutar por uma educação ética, uma educação que não varra para debaixo do tapete os compromissos com os sujeitos envolvidos na aprendizagem, com a democracia, com a desconstrução do racismo, com o direito dos povos originários, com o direito à educação, com os direitos humanos, com a autonomia docente e com o envolvimento de todos a temas sensíveis como o feminicídio e a aporofobia.

O autor, nas três obras acima citadas (Educação como Prática da liberdade, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia), chama a atenção para a ética da justiça, segundo a qual o sujeito que aprende, seja ele educando ou educador, precisa ser respeitado, porque é na prioridade da ética que formaremos pessoas melhores para construir um mundo melhor. Ou seja, não é possível ser um bom educador, sem ser ético para Paulo Freire.

A prática do docente para Paulo Freire, apesar das exigências burocráticas da profissão, dos conflitos entre os envolvidos no processo

[8] "(...) o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis). Em outras palavras, todo conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia é o de conciliar esta criação de novidades com o duplo fato de que, no terreno formal, elas se acompanham de necessidade tão logo elaboradas e de que, no plano do real, elas permitem (e são mesmo as únicas a permitir) a conquista da objetividade". (PIAGET, 1983, p. 3)

educacional, do número de estudantes em sala e da falta de reconhecimento e estrutura de trabalho, tem um caráter emancipador, pois ela leva os sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem à liberdade. É na luta concreta de educadores e educandos que se dá o verdadeiro significado de orientar-se no dia a dia.

Esta postura de Freire se encontra com a de Sheyla Macedo (2018) e Angelo Cenci (2008) onde a ética profissional é “uma reflexão em condições de orientar as práticas das pessoas para serem bons profissionais em duplo sentido: tecnicamente como competentes e moralmente íntegros.” (CENCI, 2008, p. 87).

Os três autores, Freire, Macedo e Cenci, apontam que a competência técnica (conhecimento da matéria, conhecimento psicopedagógico e conhecimento didático do conteúdo) está associado com a postura moral do educador.

Freire argumenta que não há possibilidade de deixar de lado a rigorosidade ética na formação do educador. “Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la”. (FREIRE, 2006, p. 15)

A educação é uma complexa prática histórico-social e o autor está convencido da natureza ética da prática educativa, para ele é fundamental que os futuros docentes “percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros”. (FREIRE, 2006, P. 17)

Concordamos com Freire, a eticidade, sem cair no moralismo, deve estar presente na formação inicial, pois o escutar, o dialogar, o refletir criticamente e a prática são pré-concepções intimamente ligadas ao conhecimento competente do docente.

Considerações finais

Através da leitura e de uma primeira análise feita por nós, é possível inferir que a ética na docência para Freire envolve três fundamentos éticos: conscientização, humanismo e autoconhecimento.

A conscientização seria a consciência crítica frente a si e ao mundo. Tomada de uma posição política frente a qualquer experiência social experimentada. Para Paulo Freire a consciência vira consciência crítica quando vira prática e organização e estes dois quesitos só levarão o sujeito a se libertar quando houver a humanização de homens e mulheres.

O humanismo tem como premissa a valorização do humano, sua condição real, histórica e anseios de evolução. O humanismo está relacionado com generosidade, compaixão, fraternidade, justiça e com o fato de não admitir nada que viole os Direitos Humanos.

O autoconhecimento seria o reconhecimento de si, como pessoa que elabora conscientemente o mundo. Ele envolve a capacidade reflexiva num ambiente saudável, onde exista escuta (ela gera respeito e laços de afetividade), diálogo (ele gera conhecimento, correção mútua e transparência) e reflexão (responsabilidade, análise do trabalho e mais conhecimento) nos relacionamentos entre os sujeitos: educadores, educandos e instituição.

A competência e o desenvolvimento profissional, a responsabilidade e o respeito para com os alunos e os colegas, somados ao compromisso com o bem-estar da sociedade seriam requisitos éticos para que a docência implique numa práxis transformadora, uma atitude capaz de avançar criticamente na transformação dos sujeitos envolvidos na educação, bem como na sociedade.

É comum na formação inicial da docência os dilemas éticos girarem em torno das relações interpessoais, das disputas pelo poder, pelo conhecimento e das queixas sobre as competências de docentes e discentes. É preciso cuidar do relacionamento de todos os sujeitos envolvidos na formação inicial estimulando o conhecimento, a partilha e a solidariedade.

A ética na formação inicial dos professores deve figurar para além das Diretrizes Curriculares Nacionais e das intenções dos cursos de graduação, ela deve fazer parte do cotidiano das universidades e faculdades.

Ao lado do reconhecimento internacional de muitos pedagogos, Paulo Freire também tem sofrido críticas apaixonadas, principalmente no Brasil, da extrema-direita, de conservadores e de cristãos. Essas críticas envolvem vários dilemas éticos colocados à profissão docente: negacionismo da ciência, teorias

da conspiração, revisionismo histórico, globalismo, guerra cultural, maniqueísmo e outras. Mas quaisquer que sejam as críticas, é inegável a contribuição de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos e para os fundamentos de qualquer licenciatura, como, por exemplo, a conscientização, o humanismo e o autoconhecimento como sustento para uma formação ética necessária dos futuros docentes. Esses fundamentos são requisitos para os compromissos com a aprendizagem, com a competência, com o caráter sociopolítico da educação, com os envolvidos com a aprendizagem e com o bem-estar da sociedade.

Referências

ANDERY, M. A. et al. **Para Compreender a Ciência**: uma perspectivahistórica. 3. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996. p.61-101.

CENCI, Angelo Vitório. **Ética na profissão docente universitária**. In: TESTA, Edimárcio (org.). Ética, educação e meio ambiente. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008. p. 83 – 127.

CODO, Wanderley. **O que é alienação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**. Um estudo de caso. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética; Jean Piaget**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

STETSENKO, A ético- ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação.** Subsídios. v. 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 31 a 40.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira:** ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

_____. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

TONET, Ivo. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. 1. reimp. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

Práticas docentes em Ensino de História

SABERES EM TORNO DA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LEMBRANÇAS E REFLEXÕES

Júlio César Virgínio da Costa[1] [2]

Introdução

> Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de prática conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.
>
> Silvio Almeida

Em 2003 a sociedade brasileira viu ser promulgada a Lei. 10.639 que efetivou a obrigatoriedade nos estabelecimentos da educação básica, públicos e privados, o ensino, obrigatório, deve-se frisar, sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira.

Este artigo pretende tecer algumas reflexões sobre uma práxis educativa que é realizada desde 2012 no colégio de aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais a partir de vestígios elaborados na pesquisa: A lei 10.639/2003: múltiplas possibilidades e perspectivas da prática educativa na educação básica para promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais. A pesquisa teve seu início em 2019 e coletou um grande número de documentos apesar das dificuldades impostas por tempos pandêmicos.

Para esse texto pretendemos fazer um recorte nessa documentação e vamos focar em algumas entrevistas realizadas na pesquisa. Faremos recortes que possam nos instrumentalizar a pensarmos como os docentes percebem essa trajetória na implementação da Lei. 10.639/03 no colégio e como eles/as se engajam nessa atividade que é apresentada no mês de novembro, porém, muitas delas iniciadas no início do ano letivo corrente e algumas delas vêm

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financiamento da PRPQ da UFMG e com a participação do Bolsista Daniel Leite Gonsalez Motta.
[2] Doutor em Educação pela UFMG. Centro Pedagógico da UFMG. juliocesarhistoria@gmail.com

sendo desenvolvidas desde 2014 paralelamente à Festa da Consciência Negra, mas em conexão com a mesma.

Nesse sentido, buscamos o diálogo com algumas concepções de epistemologias da prática que buscam reconhecer o professor como sujeito de sua ação, de seu saber e fazer docente, como intelectual – Giroux (1997) *et al*. –, como crítico-reflexivo – Schon (1992,2000), Pimenta (2005), Ghedin (2005) e Libâneo (2005) para analisarmos o diálogo teórico/epistemológico do processo da pesquisa sobre a prática educativa na Educação Básica para promoção de uma reeducação das relações étnico-raciais e no combate ao racismo.

Racismo estrutural e currículo

É inegável que a História do Brasil é marcada pela violência em suas diversas manifestações, desde as simbólicas à violência física, e, nesse contexto, a questão racial ganha destaque no cotidiano da sociedade, porém, também foi/é negada nos currículos escolares, no apagamento de grupos que foram e são excluídos e explorados no Brasil desde o período colonial.

Esse fato é mais nítido no racismo cotidiano que cada negro e negra e afrodescedente sofre no Brasil. Seja na busca por um emprego, em sua trajetória escolar, nas suas manifestações culturais e em seu próprio corpo.

Esse fato, conforme Almeida (2020) já nos esclarece na epígrafe deste texto “trata-se de uma forma sistemática de discriminação”. Discriminação baseada em um falso conceito que não se sustenta mais e que foi uma construção muito bem elaborada a partir da Europa e de seu *modus operandi,* o eurocentrismo, para que a subjugação do continente africano fosse justificada por outras razões que não fosse a sanha econômica e demonstrando nitidamente como a colonização também se deu no saber e no poder imposto pelo europeu.

Em obra seminal, Almeida (2020) não somente explica o que seja esse fenômeno bem como o define como racismo estrutural. Esse fenômeno surgido da própria estrutura social brasileira e nas palavras do autor, “no modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até

familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (Idem, p. 50)

Será que já percebemos o quanto a Lei.10.63/2003 é importante e necessária nesse contexto brasileiro? Onde até as mais altas autoridades negam a existência do racismo e onde negros e negras morrem todos os dias nesse país por causa da cor de sua pele?

Quando reflexionamos essas e outras questões para o meio educacional, que também contribui com esse processo, é forçoso pensarmos que a lei veio provocar uma ação já há muito anunciada, em relação à História, por Walter Benjamin, da necessidade de uma história a contrapelo. Aquilo que mais recentemente foi dito por Chimamanda Adiche (2019) no cerne de seu livro: *O perigo de uma história única* de que “se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “ em segundo lugar”.

Ou seja, não se apresenta a África, mas, uma visão negativa, ou uma construção de uma tradição de uma África estereotipada, inventada e incompleta propositadamente.

Exemplificando essa situação, Ribeiro (2019) nos ajuda a percebermos com mais clareza o que pretendemos indicar:

> Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta do Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido *escravizada*, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem. (RIBEIRO, 2019, P. 7-8)

É essa perspectiva que muito se apresenta nas mídias e até mesmo nas escolas sobre o continente africano. Nas escolas pela ausência de uma visão positivada da África, do africano e do afrodescendente e sua cultura. Também porque, mesmo sem ter essa intenção, ao promovermos o dia da consciência negra, podemos ainda estar mantendo uma visão exótica e de um “currículo

turístico”. Dia 20 de novembro que foi instituído como Dia da Consciência Negra em alusão à morte de Zumbi dos Palmares.

Por “currículos turísticos”, Santomé (1995) nos esclarece que se trata de afirmação de uma visão única, isolada do contexto e muitas vezes assentada na dimensão folclórica de um determinado tema, povo ou cultura, o que não contribui de forma efetiva para a desconstrução dos estereótipos historicamente construídos. São ações que não questionam os currículos prescritos ou mesmo os reais, mas que, como já salientado por Adichie (2019) e Ribeiro (2019), já sinalizaram em relação a uma história única, adotam, reforçam e não problematizam a história na perspectiva eurocêntrica. É a adoção/manutenção de um currículo baseado em unidades didáticas/sequências didáticas desconectadas e que podem ao invés de promover uma reeducação das relações étnico raciais, folclorizar o assunto como se fosse um *souvenir*, banal e isolado do contexto escolar daquele ano/período e dos estudantes e suas vidas.

É dentro dessa realidade e campo de lutas que o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira se propõe a descortinar questões que configuram nossa identidade como brasileiros e brasileiras e o conhecimento de nossa matriz pluricultural e étnica na promoção de uma reeducação e uma prática pedagógica que seja pautada pela compreensão da alteridade. Mais do que isso, entendemos que essa lei nos induz a efetivamente tentar superar a tantas vezes denunciada perspectiva eurocêntrica no ensino de história, que reproduz a concepção colonialista.

Nesse sentido, Costa, 2019, baseado em Santomé (1995) e Santos (2013), nos indica que,

> Trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares, aqui pensados a partir da promoção efetiva da Lei 10.639/2003, possam se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Há uma potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas. Espera-se, também, que os currículos contribuam para uma desconstrução de estereótipos, deem visibilidade às culturas silenciadas e promovam e valorizem a diversidade cultural que compõe a identidade do povo brasileiro. (COSTA, 2019)

Diante dessa potente ideia nos questionamos, será que ações a partir da promulgação da referida lei se encaminham nessa direção? Obviamente que não podemos responder em termos de totalidade das escolas, mas as pesquisas podem nos ajudar a ter uma noção do contexto, sabendo, que generalizações não são possíveis. Mas, podem ajudar a entender, dentro de um recorte estabelecido, questões que podem encontrar eco na literatura e em outras pesquisas que estão sendo realizadas sobre esse tema. E assim, passamos para a análise dos dados selecionados para esse movimento, em especial, como os/as docentes veem esse movimento de atendimento da lei 10.639.

Festa da Consciência Negra: polifonias estruturadoras de uma práxis

A polifonia em Bakhtin (1992) se refere a objetos ou signos que são portadores de uma pluralidade de significação. Para o autor, o signo é móvel, plural e polivalente. É polifônico também porque, a partir das várias possibilidades de enunciações narrativas, apropriações e usufrutos, poderá despertar formas mais críticas e reflexivas de inserção na promoção de práticas educativas mais emancipatórias.

Nesse texto, entendemos o conceito Polifonia a partir das várias possibilidades de narrativas que a Festa da Consciência Negra promoveu nos docentes envolvidos com o Dia da Consciência Negra. Está diretamente ligado aos diversos atores em cena que por lá circulam e atuam, pois, segundo Bakhtin (1992, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”.

Para o mesmo autor, (1992, p. 67) a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que num mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo o discurso é formado por diferentes discursos e, ainda, que a polifonia descreve o fato de que o discurso resulta de uma trama de diferentes vozes, sem que nunca exista a dominação de uma voz sobre as outras. E também que a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e que cresce com eles e sobre o terreno comum da situação da produção.

No caso desta pesquisa, o texto é a Festa da Consciência Negra nos seus 10 anos e a polifonia vem das 25 entrevistas realizadas ao longo do processo

desde 2019. Voz de quem trabalha na escola e no evento; voz de quem trabalha e vai ao evento; voz de quem foi bolsista no CP; vozes de professores/as aposentados/as e em atuação. Homens e mulheres, novatos e professores com mais tempo de escola. Ou seja, várias vozes que juntas compõem uma polifonia porque diante de uma experiência, nesse caso, uma práxis pedagógica, acreditamos que dependendo do lugar de fala, a enunciação tomará um determinado sentido.

Por exemplo, para esse texto, escolhemos professoras que levaram seus filhos no dia 20 de novembro, em anos distintos, à Festa da Consciência Negra do Colégio de Aplicação da UFMG.

Para essa primeira “voz” a pergunta foi:

Júlio César: Fale um pouco do dia da Consciência Negra para você. O dia no modo geral:

C: Ah sim, então tá. Ai Júlio, eu associo muito esse dia, essa comemoração né? A partir do momento que eu entrei pro CP. E eu me lembro assim, desde o início, desde o primeiro ano em que eu entrei, no ano de 2011, de ter me envolvido muito com a temática, com a ideia, com a proposta. Eu não sei exatamente Júlio, se é, se o que a gente faz assim, de ter um dia, pode ter lá suas questões, suas críticas, né? Mas eu acho que o que a gente faz na escola tem um marco assim de como um dia, mas eu acho que é fruto de um processo. É uma festa muito bonita assim. Tanto que eu considero, que na escola hoje uma das comemorações que a gente tem mais marcante é certamente é o dia da Consciência Negra.

Podemos identificar uma reflexão sobre a práxis docente e sobre a própria ação educativa quando a professora C faz uso de uma meta reflexão, ou seja, quando ela reflete sobre sua própria reflexão. Característica esta muito presente nos pressupostos de professor reflexivo de D. Schon (1992) e, em certa medida, com Henry Giroux (1997) quando esse autor considera os docentes como intelectuais. É aqui que é perceptível um diálogo com as concepções de epistemologias da prática que buscamos adotar nesta pesquisa. De reconhecer o professor como sujeito de sua ação, de seu saber e fazer docente inserido na temática da reeducação das relações étnico raciais no Brasil.

Outro destaque no depoimento está no plural, " a gente faz na escola…" e na posição de enunciação da fala que nos remete para um corpo docente e discente que atua no mesmo sentido e na busca por uma práxis crítica sobre a Lei. 10.639 e toda a complexidade que envolve o assunto.

Mais um destaque é a confirmação de que se trata de um processo educativo e não apenas uma ação isolada, desconectada de uma sequência didática de longa duração. O que nos dá um forte indício de que não se trata de um "currículo turístico".

Na sequência das entrevistas, outras enunciações se apresentam:

C: Eu participo ativamente, Júlio. Eu participo de um projeto da escola que chama Áfricas e Eu, então é um dia que geralmente eu tenho alguma, não é pra contemplar somente, é um dia que eu participo ativamente lá com as nossas produções, com a divulgação do que a gente produziu, né? Então geralmente eu tô envolvida com esses aspectos também da apresentação da festa, da organização da festa de algum modo, né? Mas participo ativamente, quando tem oficinas eu ajudo, quando não tô ajudando eu faço as oficinas com as minhas filhas assim, converso com os pais, participo ativamente das propostas sabe? Das rodas de capoeira, das oficinas diversas. Participo ativamente.

A: Pois é, agora eu tô meio sem saber, Júlio, se eu fiz essa apresentação se nós fizemos essa apresentação ou se foi na na Febrat ou se foi na Consciência Negra ou se foi nos dois, mas um, uma turma do sétimo ano eu acho, ah, será que 2017, 2016 é 2016, eu acho, 2015 não sei, a gente estava trabalhando essa coisa dos povos, dos diferentes povos antes da, das grandes navegações né, há o encontro das três culturas e tudo mais. E aí, a gente começou a perceber que várias coisas eram muito novas pros alunos né, da África, era muito novo pros alunos, por exemplo, aqueles estereótipos né, quando se pensa na África cê pensa em pobreza, cê pensa em atraso, matas, vida selvagem né, e tudo mais. E aí a gente foi desconstruindo isso, mostrando a complexidade da sociedade, a riqueza, a importância, a diversidade de culturas, é a questão do desenvolvimento tecnológico em relação à mineração, à agricultura, entre outros aspectos, que os povos africanos tinham até antes dos povos europeus, e tudo

mais. E aí a gente propôs um trabalho que era: África: você sabia? e aí nesse trabalho eles apresentavam essas diferentes coisas que eles não sabiam, que passaram a ficar sabendo e que eles achavam que outras pessoas também deveriam não saber, e que seria legal saber, digamos assim. É.. essa que eu tô lembrando..

Na continuidade do depoimento da professora C vemos sua inserção na temática e nas ações que são pensadas e realizadas no dia da Festa demonstrando o quanto temos o envolvimento dos docentes na aplicação da Lei. 10.639.03 e de diferentes maneiras. Como vimos nos dois depoimentos dela as vozes que se encontram em uma polifonia de rememorações e ações.

Outra voz que está presente nas vozes que se entrelaçam nessa tessitura é da professora A que se recorda de ações em 2015, ou seja, 6 anos atrás e como ela foi percebendo que estudar a África era muito novo para os educandos e como ela propõe uma ação pedagógica muito feliz quando faz o trabalho "África: você sabia?". Quantas informações sobre práticas educativas que buscam não apenas a um atendimento mecânico da Lei. 10.639.03, mas um reconhecimento da importância da lei, de sua temática e ações que atuam em um processo educativo de desconstrução de estereótipos. Sigamos com outras vozes e outra questão.

Júlio César: É, já que você tocou nesse assunto, já encontrei fotos lá de você com S, de você com as meninas. Não me lembro nem de ter visto foto de outras pessoas assim com filhos e filhas na atividade. Já vi algumas pessoas com as filhas no colo né? Ou andando pra lá e pra cá. Mas vi S lá sentada entre as pernas, com o livro na mão. Queria que você falasse um pouco dessa experiência assim de mãe e de filha, desse processo, porque não é muito comum. Nas fotos que eu vi, é claro que as fotos são escolhas né? John vai selecionando, enfim né? Não tem muito controle disso. Mas eu queria que você falasse um pouco dessa experiência.

C: propostas que vão problematizar isso, que vão desnaturalizar isso, eu faço ao máximo sabe. Então nessa festa, Consciência Negra, é, eu sempre tô com as

meninas na festa, na escola, mas nessa eu faço questão de estar com elas e de que elas vejam as belezas, as propostas estéticas diferenciadas de beleza assim, os cabelos, dos trajes. Ai eu participo ao máximo das oficinas, pensando nessa perspectiva da formação delas mesmo como sujeitos assim. Então, por mais que eu diga, que eu disse anteriormente, né? Que eu participo ativamente da organização. Mas eu sempre dou uma fugida assim, de, do tempo, dos tempos, pra proporcionar e viver isso com elas sabe. De a gente fazer juntas as oficinas, de arrumar o cabelo… Tem uma, eu lembro de uma Tá. É, eu acredito assim, Júlio, que a formação humana envolve muitos aspectos, né? Abrange muitas questões, né? E a gente vive numa sociedade que, que é constituída assim de um racismo estrutural muito forte. Então assim, tem umas questões que são do racismo, né? Então quando as crianças vão observando ao seu entorno elas vão percebendo o modo como a sociedade é estruturada, né? E por mais que se negue assim, uma série de questões, que são questões assim também amplas, complexas, polêmicas. Quando a gente sai e vê quem é o porteiro da escola, dos prédios, quando tem, a faxineira do prédio, a faxineira da própria casa assim, a gente tem um quadro que caracteriza bastante uma segregação racial muito significativa do nosso país. Então, à medida que eu consigo ter as minhas meninas em oficina, que não virou foto não, até onde eu sei não, mas o momento que as meninas tavam lá, acho que tinha um monte de gente misturado no 3º ciclo assim, uma oficina grande sobre cabelos, e ai tinha muita miçanga, muita coisa, as meninas, as minhas as duas, E e S, ficaram encantadas com aquele universo assim. E eu não consegui muito arrumar o cabelo delas. Mas naquele dia, com outras pessoas, com aquele movimento, elas estavam achando um máximo as pessoas arrumarem, mexerem, trançarem, que é uma coisa que eu não sei fazer muito. Mas lá naquela oficina elas ficaram motivadas por outras razões, né? Pra colocar miçanguinhas, pra colorir o cabelo, pra se enfeitar. E eu achei aquilo muito fantástico, sabe Júlio? Poder, é, perceber que elas estão vivenciando esses espaços, essas questões todas, né?

Em outro depoimento, encontramos outra docente que faz esse movimento com a família. Vejamos:

A: Olha, eu vou te dizer que eu nunca tive um protagonismo nessa festa não. Eu sempre participei, vamos dizer, como coadjuvante assim né, seja participando da festa, seja estando presente é.. em algumas vezes apresentando é.. ajudando é.. coordenando uma apresentação de trabalho feito por meus alunos, se não me engano uma ou duas vezes apenas isso aconteceu assim. Mas na maioria das vezes a minha participação é bem mais.. eu acho que eu nunca, inclusive, nunca participei da Comissão da Consciência Negra. Eu é.. sempre tive como professora como atuante ali dessa comunidade, de estar presente na festa da consciência negra, levo minha família, faço oficinas, faço é.. participo das músicas, dos shows, assim..
Atração pra ela também dessa questão da valorização dessa cultura, desses aspectos, então por exemplo, eu lembro da gente fazendo oficinas é.. dos turbantes no cabelo, então eu fiz, ela fez também, das danças, né então é um pouco de formação também pra ela né, na perspectiva de valorização dessa cultura assim, de se apropriar dessa cultura, de fazer dela também.

Identificamos inúmeros elementos que já indicam características e potencialidades da adoção desses referenciais em relação à da polifonia em Bakhtin (1992), pois, as entrevistas possibilitaram que inúmeros assuntos fossem tecidos dentro da enredo da tecitura maior do evento e da participação da professora C e A juntamente com suas filhas. Esse trecho, a seguir retrata como o professora/a reflexivo extrapola e muito a imagem canônica de um reprodutor de saberes do campo de referência e como produz saberes e os conecta com a vida ao seu redor.

"De a gente fazer juntas as oficinas, de arrumar o cabelo… Tem uma, eu lembro de uma Tá. É, eu acredito assim, Júlio, que a formação humana envolve muitos aspectos, né? Abrange muitas questões, né? E a gente vive numa sociedade que, que é constituída assim de um racismo estrutural muito forte."

Aqui é possível estabelecermos uma conexão com o conceito de estética do sensível em Rancière (2009). Estética do sensível desenvolvida pelo autor em sua obra *A partilha do Sensível. Rancière* (2009, p.11) quando nos esclarece

que “a partilha do sensível está direcionada para os atos estéticos como configurações da experiência”. Ou seja, novos modos de sentir. Novos modos de sentir que induziriam a novas formas de subjetividades políticas. A estética, ramo da filosofia, estaria interessada, portanto, não apenas no belo, no esteticamente sensível por sua beleza, mas seria um ato de reflexão política.

É exatamente o que percebemos na fala da professora C quando ela relata do porque as filhas estarem presentes no evento e participando das oficinas. Quando a mesma nos relata sobre a empolgação das meninas durante a oficina e possibilidade do contato com a beleza da cultura afro-brasileira e de outras estéticas.

Também de quando a entrevistada destaca, em trecho mais acima, da existência do racismo estrutural e sua preocupação que suas filhas tenham outras experiências que desconstroem ou promovam reflexões em outro sentido. Cremos que essa fala nos conecta, também, com as concepções de epistemologias da prática que buscam reconhecer o professor como sujeito de sua ação, de seu saber e fazer docente, como intelectual conforme já salientado nesse texto.

Em outra entrevista, temos um movimento um pouco diferente. Uma narrativa que pode compor nosso tecido, mas, com outras cores e até mesmo um formato diferente. Vejamos:

E: Júlio, depois, quando eu conversei com você né no whatsapp, eu fiquei pensando, eu acho que eu nunca participei da Festa da Consciência Negra, eu fiquei na dúvida se na última, em 2019, se eu cheguei a participar porque como a gente, é eu não sei como que a gente vai fazer né, quando voltar presencial, mas a gente dividia um pouco as, os sábados letivos né, as festas por professores do ciclo, e apesar de sempre ter me interessado por participar da festa da Consciência Negra, porque eu acho um tema relevante, importante né pra ver as reações dos meninos, o que é levado lá, por ser em novembro acabou que eu acho que nunca participei por escolher participação em festas mais no início do semestre por uma questão pessoal mesmo, de organização, então eu não tenho lembrança. Agora o que eu tenho assim de memória assim né de

conversas sobre a festa da Consciência Negra é que é uma festa que tanto os alunos quanto os professores gostam muito, e se sentem muito felizes de participar, todo mundo fala com muito carinho, é uma das datas comemorativas assim que tem mais é, envolvimento em geral da escola. Eu acho que depois da festa junina..

E: Depois da festa junina eu acho que é a festa mais importante da escola no sentido de, do envolvimento das pessoas e da vontade que ela aconteça né, então eu tenho essa, apesar de infelizmente não ter participado por questões pessoais eu acredito que seja uma festa que as pessoas se envolvem muito e gostam muito né, das discussões, é sempre depois, as aulas que acontecem depois da festa da Consciência Negra, sempre os alunos mencionam alguma coisa, alguma atividade que teve, comenta alguma coisa na aula, na sala de aula mesmo né, na aula de ciências tem um conteúdo as vezes, que nem a gente está estudando astronomia os alunos fazem isso 'ah foi legal a festa' o que não é comum né, o que a gente não vê em outros momentos. Então eu acredito que seja uma festa muito representativa assim.

E: Então, é uma pergunta difícil de responder porque assim eu acredito que uma forma de participação é entrar em contato né com as publicações, por exemplo, principalmente via redes sociais, o instagram, o twitter né, porque nesse dia a gente tem um volume muito grande de textos e de (inaudível) de figuras e tal, e receber isso né nesse momento trás um momento de discussão e de reflexão, por exemplo, na minha casa com a minha filha né, ela é, eu diria que ela é assim, ativista no sentido de assim, de tentar, de ficar, de sentir questões sociais, trazer as questões sociais pra gente discutir, então por exemplo, principalmente no dia da Consciência Negra, né com essas postagens né que a gente vê é uma oportunidade que a gente tem de conversar sobre isso, e eu fico muito impressionada né, com ela, com os adolescentes na idade dela que estão muito ativos, e eu vejo uma diferença de entendimento das coisas de quando, por exemplo, eu tinha a idade dela, de coisas dos anos 80, 90, em que isso era discutido muito raso assim, a gente ouvia muito a questão da pobreza, mais

pensando um pouco é, talvez camuflada essa questão racial e hoje a gente tem mais clareza, eu percebo mais clareza dos adolescentes, de muitos.. pelas postagens discutindo tudo isso. E isso é legal também porque é uma forma de eu levar um pouco disso pra sala de aula né, mesmo não sendo no dia da festa e tal, quando os alunos falam um pouquinho disso, eu me sinto um pouco mais preparada pra dizer alguma coisa sobre isso, apesar que eu sei ainda muito pouco, mas eu acredito que conversar sobre isso né, e ouvir a opinião de pessoas [...]

No relato também é possível perceber como os discursos e as vozes extrapolam o dia do evento quando a professora E relata que acredita se tratar da prática pedagógica mais importante da escola e como essa ação curricular extrapola o dia da festa porque adentra as aulas da docente dias após o evento. E adentra com discussões e reflexões o que nos remetem aos pressupostos já sinalizados de professor crítico-reflexivo, de professor como intelectual e de uma postura de reeducação das relações étnico raciais para além de um dia e de uma ação "turística". É também muito significativa nessa narrativa de que a Festa da Consciência Negra não "apenas" promoveu nos professores envolvidos com a festa e com o Dia da Consciência Negra, mas alcança seus filhos e filhas adolescentes. Ou seja, confirma certa percepção de os trabalhos estão diretamente ligados aos diversos atores em cena que por lá circulam e atuam, como já citado.

Considerações

A pesquisa que desenvolvemos nos permitiu um "olhar" mais aproximado da Festa da Consciência Negra do CP/UFMG nesses seus 10 anos de realização. Generalizações, como já salientado, não seriam adequadas, mas pensar em como as práticas educativas em torno da legislação da reeducação das relações étnico-raciais no Brasil estão se desenvolvendo podem nos ajudar a percebermos o quanto caminhamos ou não na direção do combate do racismo estrutural.

Cremos que essas enunciações enumeradas nos indicam o quanto a aplicação da Lei 10.639.03 é uma oportunidade potente para desconstruir estereótipos, trazer outras pessoas para os espaços escolares e que mobiliza docentes para além de um mero ato normativo, porque ao trazer seus filhos e filhas ao Centro Pedagógico da UFMG demonstra o quanto eles reconhecem que, primeiramente, o trabalho é pertinente. Segundo, que proporcionar outras estéticas, outras vivências para suas famílias é um ato educativo de quem tem plena consciência das mazelas estruturais de nossa sociedade, terceiro, que ao aderirem a festa eles/as se posicionam politicamente contra o racismo, a favor de uma visão positivada da África, dos afro-brasileiros e da nossa cultura. Em quarto, podermos perceber que na educação básica muitas práticas são realizadas com qualidade, com objetivos e que promovem outras reeducações das relações étnico-raciais.

Também evidenciamos nesses momentos-fala a constatação de como a festa, e, claro, de todo o percurso que demanda meses antes de sua realização, que se consolida cada vez mais no Centro Pedagógico a UFMG, é uma prática educativa crítica, reflexiva e em sintonia com as diretrizes curriculares nacionais para uma reeducação das relações étnico-raciais e que a polifonia identificada em cada entrevista é portadora de uma pluralidade de significação de tantas questões que envolvem uma postura antirracista e que promove um ato pedagógico muito além de “currículo turístico” e em diálogo com uma postura educativa emancipatória.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ADCHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

BRASIL. 2003. **Lei n. 10639, 09 de janeiro de 2003**. Brasília, Ministério da Educação, 1 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed,1997.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. P.129150

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação e pr**ofessores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2005, P.53-79.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2005, P.17-52

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno **Manual antirracista**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz T. (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 159-177.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. IN: NÓVOA, A.(Org.) Os professores e sua formação Lisboa: Dom Quixote. 1992 p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OS MUSEUS E A SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS [1]

Nathalia Ribeiro Ribeiro[2]
Darcylene Pereira Domingues[3]
Júlia Silveira Matos[4]

Introdução

O presente texto partilha com o campo da Educação Histórica a visão de que a partir de experiências com evidências do passado, crianças, jovens e adultos constroem suas compreensões e sentidos sobre a História. Nessa direção, nossa pesquisa parte do pressuposto que a partir de problematizações do presente a compreensão do passado se materializa. Isso porque os alunos em História precisam compreender as formas de vida do passado e suas diferenças do presente, de forma a perceberem permanências e mudanças. Sendo assim, o ensino de História a partir de experiências sensíveis em museus seria o palco destacado para tais vivências. No entanto, para que o docente de história consiga propor atividades em museus e aprendizagens a partir de experiências com patrimônio material, antes seria necessário um suporte didático para suas ações que viesse contemplado nos livros didáticos, considerando que não compôs sua grade de formação na licenciatura.

Pesquisas que têm como cerne a exploração do campo do Ensino de História em espaços museológicos vem paulatinamente crescendo de forma expressiva na última década. A partir de um levantamento do Estado da Arte em torno da temática que se focalizou na busca por produções que tivessem “ensino de história” e “museus” como foco, essa afirmação pode ser corroborada. Essa

[1]Trabalho desenvolvido com fomento do CNPq para o projeto: Aprendizagem História: Memória, Cultura e Sensibilidades nos olhares nos espaços museológicos.
[2]Graduanda do curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande, ribeirovnathalia09@gmail.com.
[3]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pelotas, darcylenedomingues@gmail.com.
[4]Doutora em História, professora da Universidade Federal do Rio Grande. Coordenadora do projeto Museus e aprendizagens sensíveis. Coordenadora do Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande. jul_matos@hotmail.com.

pesquisa, realizada no campo Busca de Assunto da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no catálogo de teses e dissertações, assinalado o item periódico revisados por pares no idioma português, com data de publicação entre 2017 e 2021, demonstrou que 266.663 trabalhos, dentre estes, 185.576 dissertações de mestrado e 81.087 teses de doutorado referendados se enveredam por esta perspectiva.

Esses números que nos parecem astronômicos se reduzem drasticamente quando alteramos os termos para “ensino de História em museus”, a quantidade de trabalhos cai radicalmente para 10.000 trabalhos e quando modificamos mais uma vez o termo para “Aprendizagem histórica em espaços museológicos”, não localizamos trabalhos referentes. Esse levantamento demonstra que pesquisas voltadas especificamente para analisar como se realizam as experiências de ensino e aprendizagem histórica em espaços museológicos, desenvolvidas por professores de História não vem sendo foco de trabalhos.

Mas, qual o motivo dessa lacuna? Com foco em responder a essa problemática, propomos no presente trabalho analisar como essa temática vem sendo trabalhada nos livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas a partir de 2020, à vista da Reforma do Ensino Médio, distribuídos nas escolas municipais de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Isto porque, pensar o ensino de história em outros espaços contribui para aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, os materiais de suporte para a docência em História são um recurso fundamental para o professor planejar suas ações externas à sala de aula.

Desse modo, objetivamos em nossa análise tecer considerações teóricas sobre o papel central que o livro didático ocupa no espaço escolar, apresentando a análise conjuntural desses livros, enfocando-se se há a presença, ou ausência, nesses livros didáticos, de atividades voltadas a ações de ensino de história em espaços museológicos.

Os livros didáticos e os museus

Os livros didáticos são os recursos mais utilizados pelos professores nos ambientes escolares. Como aponta Matos (2013, p. 9), isso se deve em essência

a dois fatores; o primeiro deles é que o livro é “inegavelmente um recurso fundamental para docentes desprovidos de outros meios, como internet e até bibliotecas estruturadas” e o segundo se deve ao fato de essa ferramenta ser um recurso lúdico muito rico. Devido ao seu papel de destaque, os livros didáticos desempenham funções variadas, seja como como fonte de orientação “[...] para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização" (MONTEIRO, 2009, p. 175).

Nesse sentido, corroborando as proposições de Bittencourt (2010, p. 71 apud MATOS, 2013, p. 10) esse recurso "[...] continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, [...], consideram-no referencial básico para o estudo”. Não obstante, ainda conforme a autora, o livro didático não é legitimado somente pelos professores enquanto uma ferramenta basilar, mas também por pais e pelos próprios estudantes. “[...] Dessa forma, o livro adquiriu, com o passar dos tempos, um status, dentro da escola e o sistema educacional, que o coloca em destaque na prática dos professores” (MATOS, 2013, p. 10).

Em virtude de seu uso enquanto recurso didático quase exclusivo em diferentes funções, faz com que a estrutura ideológica e até mesmo estrutural do livro “[...] se torne hegemônica dentro da sala de aula na qual é utilizado. Isso porque tal material como produto cultural, transmite os posicionamentos de seus autores” (Op. Cit.). Mesmo que muitas vezes compreendido e entendido enquanto um produto “inocente”, destituído de ideologias político-sociais e econômicas, o

> [...] livro didático, enquanto produto de uma sociedade do consumo, deve ser estudado enquanto meio de veiculação ideológica, seja ela oficial ou pedagógica. A partir dessa percepção, compreendemos que se faz necessário aprofundar nossas reflexões sobre os livros didáticos, enquanto produtos da sociedade de consumo, especificamente os de História, foco de nosso consumo e não como um "inocente" recurso didático simplesmente. Afinal, todo e qualquer suporte de escrita carrega em si a idealização de seu produtor e, ao mesmo tempo, de seu consumidor (MATOS, 2013, p. 11).

Nessa mesma direção, Magalhães (2011, p. 4) atenta para o fato de que o manual escolar deve ser percebido em sua materialidade, enquanto uma

espécie de produto “autoral, editorial e mercantil”, ou seja, enquanto mercadoria, um produto que é industrializado e comercializado, “com características próprias e que cumpre objectivos específicos nos planos científico, social e cultural”. Conforme aponta Monteiro (2009, p. 176) "[...] os autores, ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo".

Assim, esse recurso, enquanto um produto da sociedade de consumo, acaba por se materializar enquanto um resultado de “[...] pesquisas de mercado como qualquer outro item de consumo diário, inserido nas "leis" do marketing, sua feitura obedece às indicações e orientações das políticas educacionais e das discussões pedagógicas do momento. (MATOS, 2013, p. 27), se ajustando aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas da educação, aliado à lógica industrial e cultural do sistema capitalista. Dessa forma, o livro didático assume na vida escolar, um papel de instrumento de “reprodução de ideologias e do saber oficial por determinados setores do poder e pelo Estado” Bittencourt (2010, p. 72 apud MATOS, 2013, p. 35).

Partindo desses pressupostos, Matos (2013), por meio de Bittencourt (2010), determina que esse recurso apresenta três esferas,

> [...] a primeira é de tradutor dos conhecimentos acadêmicos para uma linguagem própria do saber escolar, ou seja, ele detém e sistematiza os conteúdos a serem ensinados na sala de aula; a segunda esfera reflete seu papel pedagógico, pois apresenta uma série de técnicas e métodos de ensino-aprendizagem como sugestão de aplicação para o professor, apresentando formas possíveis de como o conteúdo que ele oferece deveria ser ensinado e, por fim, "[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura" (MATOS, 2013, p. 35).

Ideologia cultural da classe dominante que, em cada sociedade, determina uma matriz de História que demarca a consciência coletiva de cada respectiva sociedade. Essa matriz é justamente o que contribui para a seleção de conteúdos considerados essenciais e indispensáveis no ensino de história, enquanto outros são deixados de fora. “[...] Isso porque os sujeitos, tanto autores, quanto professores estão inseridos dentro de uma conjuntura de tradições de

pensamento que transcendem o momento vivido e remetem a cultura e a consciência coletiva de cada sociedade.” (Op. Cit.)

Tendo em vista essas proposições, a partir da análise de quinze livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas direcionados ao ensino médio, distribuídos no ano de 2020, iremos explorar se há ou não propostas de atividades de ensino para serem desenvolvidas em espaços museológicos.

A análise dos livros

De acordo com o PNLD de 2021, que abrange as diretrizes do de 2020, as finalidades do ensino médio seguem definidas pela LDB DE 1996, sendo estas:

> [...] a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (LDB, 1996).

Com o diferencial de que agora passa a vigorar a flexibilização do currículo com os itinerários formativos. No caso dos projetos integradores, as obras didáticas têm como “objetivo tornar a aprendizagem mais concreta ao explicitar a ligação entre diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento, conectando estudantes a situações vivenciadas por eles em suas comunidades” (Edital PNLD, 2021), devendo, obrigatoriamente, contextualizar “a relação de ensino e aprendizagem permitindo que os conhecimento, habilidades, atitudes e valores construídos ao longo da realização dos projetos façam sentido para o estudante. Nessa perspectiva, pode-se contemplar contextos locais e abordagens regionais” (Op. Cit.).

Entre as competências específicas deste itinerário, somente as 1 e 3 que se referem, respectivamente a “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” e “Valorizar e fruir

as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural", nos interessam pois englobam a temática histórico-cultural ao qual nos atemos na pesquisa.

Em relação ao itinerário ciências humanas e sociais, foram especificados somente os critérios de eliminação dos livros, nos interessando aqui somente o 1.4.1.7 que especifica que os livros didáticos desse referente segmento devem "apresentar propostas de atividades envolvendo o uso de representações diversificadas para a construção e a disponibilização da informação referente aos processos geográficos, históricos e socioculturais, incluindo modelos matemáticos e computacionais".

Na tabela abaixo estão 15 obras, entre elas projetos integradores e das ciências sociais e humanas, onde analisamos se constam ou não atividades voltadas para os museus.

Tabela 1. Propostas de atividades em museus nos livros didáticos

Edição	**Nº de livros**	**Indicação de atividades**
Contexto e Ação	3	NÃO
Globalização, tempo e espaços	1	NÃO
Populações, territórios e fronteiras	1	NÃO
Trabalho, tecnologia e desigualdade	1	NÃO
Sociedade, natureza e sustentabilidade	1	NÃO
Projetos integradores/integrados	4	SIM[5]
Política, conflitos e cidadania	1	NÃO
Mundo do trabalho: Indivíduo e sociedade	1	NÃO
Identidade em ação	1	NÃO
Mundo em movimento	1	NÃO

Fonte: Autoria própria.

A sugestão de atividades que englobam museus foi identificada em apenas um dos quinze livros analisados, sendo está podendo ser identificada entre as páginas 60 e 61 de um dos livros da edição projetos integradores, "ser protagonista" onde, no grande tema se centra "A importância do espaço para o

[5]Apenas 1 dos livros propõe atividades, o livro "ser protagonista".

lazer de uma cidade". A partir da análise do espaço da cidade enquanto um ambiente que propicia o lazer, os museus são indicados, por meio de websites, para que os alunos os acessem, tendo em vista que estes espaços são indicados como de "lazer". Perguntas norteadoras como "o que mais chamou sua atenção no museu? De que obras do acervo você mais gostou? Por quê?", compõem o corpo da atividade.

Menções a museus como exemplos de ambientes culturais que constroem identidades coletivas foram encontradas na edição "Ser protagonista", assim como a sugestão do artivismo[6] utilizando exposições de arte e museus como exemplificação também foram encontradas em "Globalização, tempo e espaço". Contudo, apesar da alusão aos espaços museológicos, estes não foram os enfoques em nenhum dos casos, assim como não houve a proposição de nenhuma atividade relacionada a temática. Portanto, estes exemplos não foram considerados para a análise.

Essa pouca expressividade no que tange a proposição de atividades nos espaços museais, evidencia um déficit significativo no ensino em relação à temática. Para Wilder (2009, p. 100), a educação em um sentido amplo, é apontada como "[...] uma das principais ferramentas sociais no mundo contemporâneo, que pode capacitar os excluídos a enfrentarem os novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico" e são profícuos tanto para a área "da produção industrial, quanto, e principalmente, na da informação e de serviços". Para isso, a autora aponta que os saberes necessários para a educação do futuro devem ser transdisciplinares, "destinados a criar novas maneiras de conhecer e perceber-se no mundo". Desse modo,

> [...] o espaço dos museus, nesse quadro, constitui-se num importante campo para a educação não formal, multidisciplinar plural. Programas orientados para a criação de oportunidades para a percepção de contornos mais definidos de tempo e de espaços mais enraizados, que proporcionem experiências que conduzam a novas experiências que produzam narrativas consistentes. os novos mapas profissionais exigem novas destrezas lógicas, cabe à educação pensar em espaços que ofereçam possibilidades de desenvolvimento dessas destrezas nas várias constelações (WILDER, 2009, p. 100).

[6]Ações sociais e políticas, produzidas por pessoas ou coletivos, que se valem de estratégias artísticas, estéticas ou simbólicas para amplificar, sensibilizar e problematizar, para a sociedade, causas e reivindicações sociais.

Porém, para que esses aprendizados multidisciplinares propiciem experiências que produzam narrativas conscientes, a frequentação a museus é um fator significativo para o desenvolvimento desses aprendizados e, a escola é a instituição mais qualificada para, por meio de seus educadores, “[...] suprir algumas das lacunas mais doloridas das famílias destituídas: a consciência de outras possibilidades, a capacidade crítica de perceber outros meios” (Op. Cit., pp. 106-107). Contudo, apesar do valor cultural imensurável dos museus, espaços onde a cultura pode ser vivenciada, aprendida e cultivada, o amplo acesso a esses lugares ainda apresenta muitas dificuldades. Isso se deve ao fato de que

> [...] museus e galerias de arte são um exemplo de um modo bem -sucedido no qual um reconhecimento consensual da cultura dominante é produzido, enquanto, ao mesmo tempo, a maioria é excluída de participar amplamente desta cultura: museus, tais como práticas de arte e cultura em geral, agem afirmando "distinção" (WILDER, 2009, p. 72).

Historicamente, a visitação aos espaços museológicos foi percebida como um mecanismo que reproduz os poderes e privilégios das elites, ao perpetuar o poder simbólico e o econômico por meio da posse e acumulação de capital cultural. "[...] A primeira espécie de capital cultural toma a forma de gosto, maneiras e estilo derivados de exposição prolongada à cultura de elite ou burguesa" (Op. Cit., p. 73). Nesse sentido, acessar estes espaços tidos como elitistas pelas camadas populares, que compõem em geral as salas de aula das instituições públicas brasileiras, e (re)conhecer esses espaços a partir do seu *ethos* estético, só é possível após longo investimento em termos de tempo de pais e professores.

Por meio das proposições de Bourdieu, Wilder (2009, p. 74), infere que um dos grandes efeitos da escolaridade é produzir uma cultura de consenso, pois “a escolaridade impõe um conjunto de valores arbitrários a favor da classe dominante, uma vez que a escola também produz a cultura da distinção, paralela ao papel social de outras atividades culturais, como a visita ao museu”. Além disso, a autora observa também

> [...] a existência de diferenças em competências culturais, na medida em que a apreciação estética é determinada socialmente: a recepção depende acima de tudo da competência do receptor, até que ponto ele domina o código da

> mensagem, domínio esse adquirido ao longo do tempo, iniciado no âmbito familiar por meio da visitação precoce aos museus, criando um sentimento de familiaridade. (WILDER, 2009, p. 74).

Como apontado na seção anterior, o livro didático como um produto da cultura capitalista dominante na contemporaneidade, situado no novo contexto do ensino médio, a partir da Lei 13.415 de fevereiro de 2017, implementada essencialmente no último ano, ao suprimir de seu conteúdo os museus evidencia que essa cultura dominante que reconhece os espaços museais como elitistas, detentores de capitais simbólicos de uma pequena burguesia, não deve ser acessado de forma ampla pela sociedade. O que favorece o não reconhecimento dos sujeitos nesses espaços.

Desse não reconhecimento, se desvelam relações mal construídas que se refletem em práticas que podemos destacar como a depredação de prédios e monumentos antigos (ou também chamados históricos), muitos já tombados como patrimônio Histórico, ruas e praças, monumentos públicos etc. Além desse aspecto, também comumente ouvimos entre alunos da educação básica que eles não gostam de História, o que demonstra a desconexão atual entre as sociedades e seu passado, aqui neste caso, da juventude brasileira, e com sua própria história e sua identidade que pode ou não estar representada nesses espaços.

Portanto, segundo Wilder (2009, p. 75), as atividades de ensino direcionadas aos espaços museológicos são importantes pois são capazes de

> [...] a) favorecer a formação de crianças com uma presença mais atenta e crítica do mundo, conhecedora de sua cultura, especialmente aquelas que se encontram marginalizadas das oportunidades e exigências criadas pela sociedade atual; b) abrir espaços para a criação de circunstâncias mais favoráveis ao seu crescimento intelectual e emocional; c) trabalhar o seu imaginário através da arte, a contemporânea em especial, como modelo interferindo na cristalização dos cercamentos impostos pela cultura massiva em que vive, bem como para o enriquecimento dos modelos internos do educando, de modo a fortalecer-lhes a autoestima e estimular-lhes a criatividade e sua capacidade de resolver problemas, ou seja, o seu grau de inventividade.

Como pontuado no início desta seção, a não referência aos museus ou a proposição de atividades nesses espaços indica, a partir desta elaboração inicial, uma lacuna significativa no tangente a elaboração de atividades formativas que capacitem estudantes para inserirem-se nesses ambientes plenamente, de

maneira que estes mesmos sujeitos possam adquirir uma postura crítica e criativa frente às temáticas que envolvem e permeiam os ambientes dos museus.

Considerações finais

Corroborando a ideia de Lopes (2017), os museus históricos podem ser compreendidos enquanto espaços de memória de forma que, a aprendizagem nesses ambientes ocorre de maneira diferenciada da aprendizagem escolar, se caracterizando, como pontuam Almeida e Martinez (2014, p. 722) “por fatores como: a relação com o objeto museal e o ambiente físico, o voluntarismo; a ludicidade, a multisensorialidade e em que ritmo, e a não-sequencialidade, entre outros”. Nesse sentido, a relação interdisciplinar, contextualizada à realidade dos sujeitos que se inserem nesse processo, propicia aprendizagens que transcendam dados e informações expostas de forma que os envolvidos adquiram uma postura crítica e criativa sobre as temáticas museais e a própria realidade ao entorno.

Nessa direção, a lacuna existente nos livros didáticos, objetos que atuam como protagonistas no ensino de história da educação básica, referente a temática dos museus, evidencia que este ainda é um tema pouco explorado, sobretudo quando se pauta a extrapolação do ambiente formal e que priorize uma abordagem que se distinga da delineada pela Educação Patrimonial. Isto posto, o projeto “Aprendizagem histórica: memória, cultura e sensibilidades nos olhares no espaço museológico”, cujo um dos objetos de pesquisa foram os próprios livros didáticos, enseja propor discussões em torno do ensino, das aprendizagens, da memória e do regime de tempo através da perspectiva da experiência de jovens estudantes de História nos museus da Cidade de Rio Grande e da Fototeca Ricardo Giovannini, para além dos debates sobre os desafios que envolvem os processos e cenários de ensino-aprendizagem contemporâneos, sem, no entanto, perdê-los de foco.

Desse modo, o projeto visa demonstrar o papel de práticas de ensino de História em espaços museológicos. Nesta etapa, a análise dos livros didáticos reforça a hipótese de que o ensino dos conhecimentos na área de História

precisam ser reformulados no sentido de englobarem os museus como ferramentas propícias para o ensino e aprendizagem históricas.

Referências

ALMEIRA, Pilar & MARTINEZ, Albertina Mitjáns. As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva histórico cultural. **Revista Ciência & Educação**. Bauru, v. 20, n. 3, p. 721-737, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: MATOS, Júlia Silveira. Ensino de história, diversidade e livros didáticos: história, políticas e mercado editorial. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

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

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

MAGALHÃES, Justino. **O manual escolar no quadro da história cultural**: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. n. 1, p. 5-14, 2006.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de história, diversidade e livros didáticos**: história, políticas e mercado editorial. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores e livros didáticos**: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 175-199, 2009.

VIEIRA, Guilherme Lopes. O museu como lugar de memória: o conceito em uma perspectiva histórica. **Mosaico**, v. 8, n. 12, p. 140-162, 2017.

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural**: arte contemporânea e educação em museus, São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

Edital Nº 03/2019 – CGPLI/PNLD 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas -do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO _13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

PATRIMÔNIO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: BENS CULTURAIS AFRO-BRASILEIRO E A PRÁXIS ANTIRRACISTA

Silvânia de Jesus Pina[1]

Patrimônio, Memória e Aprendizagem Histórica

É possível pensar o patrimônio como um instrumento para construção de conhecimento histórico e como uma estratégia de ensino. Por isso, uma política de preservação do patrimônio abrange necessariamente um âmbito maior que o de um conjunto de atividades visando à proteção de bens. De acordo com Fonseca (2005, p. 30) “é imprescindível questionar o processo de produção desse universo que constitui um patrimônio, os critérios que regem a seleção de bens e justificam sua proteção.

O patrimônio estimula a busca de conhecimento da História pela problematização do cotidiano e não pela produção de informações e pela memorização. Ao falar sobre patrimônio para o ensino de história é necessário considerar as percepções de que o patrimônio pode ser passível de leituras de mundo, por parte dos sujeitos e de seus sentimentos de pertencimento ou estranhamento (ZARBATO, 2015). É sobre esse processo de aprendizagem histórica que as experiências de leituras da realidade podem ter significados e serem utilizadas como possíveis fontes no processo de ensino.

Trata-se de uma dimensão relevante à formação cidadã, por isso, é pertinente que sejam observadas as políticas de preservação do patrimônio e no caso dos patrimônios históricos e artísticos nacionais, o valor que permeia o conjunto de bens é fundado em um sentimento de pertencimento a uma comunidade (FONSECA, 2005). Em vista disso, “a ideia moderna de patrimônio está ligada ao impulso de preservação de bens materiais e imateriais que emerge do social. É uma forma de relação com o passado, um sentimento que revela o desejo de eternizar traços e marcas dos grupos humanos” (D’ALESSIO, 2011, p.79). Contudo, “os debates sobre o patrimônio visam, em última instância,

[1] Universidade Federal Rural de Pernambuco
silvaniajesuspina12@gmail.com

trazer contribuições para uma ação patrimonial que beneficie uma coletividade" (KLEIN, 2017, p.50)[2].

Além disso, a expansão do patrimônio pode ser relacionada a necessidade de um alargamento do conceito de identidade nacional. Não obstante, "este não é um lugar tranquilo, principalmente quando o historiador busca questionar as narrativas construídas em torno da identidade nacional em sua relação com o patrimônio e das justificativas construídas para a constituição do mesmo" (GUILLEN, 2014, p. 640)[3]. Ao escolher um tema ou local, onde o objetivo seja de transformá-lo em um patrimônio, deve ser levado em conta o seu valor para a sua comunidade.

Podemos, pois, considerar que, o chamado património cultural[4] engloba tanto o histórico como o ecológico, o artístico e o científico. Por sua vez, "o conceito de património histórico não está mais restrito ao dito "património edificado" a chamada dimensão "pedra e cal", mas também o património documental e arquivístico, bibliográfico, hemerográfico, iconográfico, oral, visual, museológico" (ORIÁ, 2003, p. 133). O conceito de patrimônio se refere ao conjunto de bens que atestam a História de uma dada sociedade e faz parte de um acervo cultural que deve ser preservado por toda a comunidade.

De um modo geral, "a ampliação da noção de patrimônio tem sido explicada em função da guinada antropológica no âmbito das ciências sociais, a partir da qual a cultura passou a ser observada como processo, e as relações cotidianas tornaram-se objetos de investigação" (CHUVA, 2012, p. 157). O patrimônio não é mais apenas o passado, já que sua finalidade consiste em certificar a identidade e em afirmar valores, como destaca Poulot (2009, p. 99) "patrimônio deve ser entendido como uma forma da reorganização racional dos

[2] Por não ser a coletividade uma soma de indivíduos estáveis e unívocos, fica evidenciado, também, que o debate sobre o patrimônio é uma questão que nunca se esgota e, a ação pretendida, não é simples de se definir (KLEIN, 2017, p.50).

[3] A invenção patrimonial se inscreve em um campo político em que memórias são disputadas, a depender dos projetos políticos em pauta, num processo que necessita ser pensado, para que a própria noção de patrimônio possa então ser desnaturalizada. A essa discussão, os historiadores têm dado contribuições significativas. (GUILLEN, 2014, p. 638).

[4] O Artigo 216 da Constituição Nacional do Brasil de 1988, define o patrimônio histórico cultural como sendo os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

recursos para a nova coletividade, ao contrário dos usos que esta ou aquela herança poderia ter imposto, anteriormente, a determinada comunidade".

Em presença da reflexão do autor, precisamos destacar o papel da memória entendido no presente estudo como um fator chave para análise do patrimônio. Nesse sentido, "a memória coletiva faz parte das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção" (LE GOFF, 1996, p. 473). No entanto, cabe destacar que "a memória de uma sociedade se esgota lentamente, sobre as bordas que assinalam seus limites, à medida em que seus membros individuais, sobretudo os mais velhos, desapareçam ou se isolem, ela não cessa de se transformar, e o grupo, ele próprio, muda sem cessar" (HALBWACHS, 2006, p.84).

Todavia, um dos meios de salvar tais memórias é registrá-las por escrito, "uma vez que as palavras e pensamentos morrem, mas os escritos permanecem" (HALBWACHS, 2006, p.80) e os historiadores, através de um trabalho minucioso, podem encontrar e historiar fatos significativos julgaríamos definitivamente perdidos, sobretudo se tiverem a oportunidade de descobrir memórias inéditas.

A memória coletiva, portanto, é "o grupo visto de dentro, durante um período que não ultrapassa a duração média da vida humana" (HALBWACHS, 2006, p.88). Ela apresenta ao grupo um quadro de si mesmo que se desenrola no tempo, já que se trata de seu passado. Contudo, "a memória coletiva transmitida pela tradição oral típica das comunidades primitivas cede lugar a memória oficial, registrada e documentada, produzida por especialistas detentores das técnicas e da autoridade de articular os enunciados sobre o passado" (PACHECO, 2010, p.144)[5].

Desta forma, se faz necessária maior intervenção para efetivar uma preservação patrimonial que contemple todos os grupos de uma comunidade. Porém, ainda "é possível perceber que essa proteção ainda está muito ligada às

[5] Ao ser reconhecida como narrativa legítima do passado de um grupo social, a memória coletiva atua como elemento constituinte de uma identidade social. Nesse momento, a memória para além de lembrança de um passado que já se foi aponta para as potencialidades de um futuro que se deseja construir. Foi justamente em razão desse elemento identitário que os Estados nacionais, os grupos étnicos e diferentes instituições passaram a desenvolver políticas de registro e difusão de sua memória coletiva (PACHECO, 2010, p.145).

questões de interesse econômico ou particulares de cada administração" (PEZZII, 2020, p.35). Nesse contexto, identidade, memória e patrimônio são as três palavras-chave da consciência contemporânea, é a memória que vem fortalecer a identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo: assim, "restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade" (CANDAU, 2016, p. 16). A memória precede a construção da identidade, sendo um dos elementos essenciais da sua busca individual e coletiva. De acordo com Bauman (2005, p.17) "a questão da identidade só surge com a exposição a comunidades de destino e apenas porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a comunidade fundida por ideias a que se é exposto em nosso mundo de diversidades". Além disso, a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto.

Nesse processo, vale salientar que "a ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o "deve" e o "é" e erguer a realidade" (BAUMAN, 2005, p. 18). Diante disso, preservar monumentos, marcar espaços são processos que implicam lutas escolhas e produzem sentidos que escapam das intenções de seus idealizadores. Por isso, Zarbato (2015, p.70) argumenta que:

> O ensino da história, a partir do estudo do patrimônio cultural pode, assentar-se nas diversas memórias disseminadas nos mais diferenciados sujeitos sociais para que se possa apreender delas as diversas versões e olhares que a experiência histórica local se fundamenta e se constitui, não devendo, sob pena de cair na homogeneidade histórica concebida pela concepção "oficial" de memória e história e tão cara às gerações de nossos pais, está alicerçada na visão dominante de apenas um segmento da sociedade ou de determinados indivíduos que tomaram para si a alcunha de "autênticos repositórios" da memória social (ZARBATO, 2015, p.70).

As ações educativas que possam proporcionar no ambiente escolar uma possibilidade de leitura da memória coletiva na relação com os monumentos históricos e das relações que se estabelecem entre os alunos e o processo de ensino podem fundamentar a construção do conhecimento crítico. Pois, conforme Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 6), "O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de cidadania".

Portanto, pensar o ensino de História na educação básica significa contribuir para a formação de sujeitos históricos capazes de atuar na sociedade em que vivem capazes de refletir e analisar valores e práticas cotidianas. Por conseguinte, “a seleção dos conteúdos escolares, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores” (BITTENCOURT, 2009, p.39). Vivenciar as aulas de História a partir de uma prática pedagógica pautada no uso do patrimônio é possibilitar que crianças e adolescentes falem sobre si e acerca dos problemas sociais que afetam diretamente o seu dia-a-dia. Nesse processo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade da produção dos marcos da memória, os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.) como objeto de conhecimento para o ensino de História (BRASIL, 2017).

Por isso, “o patrimônio cultural, concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam, deve ser tratado, nas práticas educativas, levando em conta a sua dimensão social, política e simbólica” (TOLENTINO, 2016, p. 47). Sendo assim, nos escritos seguintes discutiremos a importância da salvaguarda do patrimônio afro-brasileiro, analisando o significado de abordar as memórias afro-brasileira no ensino de História, buscando negar a ideia de patrimônio como produto cultural único e acabado.

Salvaguarda de bens patrimoniais afro-brasileiro: ensino de História na perspectiva decolonial.

Desde os anos 30 do século XX o termo negro[6] começou a ser utilizado com um significado diferenciado, pois até então ele correspondia a uma expressão vinculada a noções de vitimização e escravização. De acordo com Carmem Gil (2017, p.22) “a ideia de usar o termo com positividade é relativa ao

[6] Nas últimas décadas, o mundo assiste a movimentos sociais, intelectuais e políticos pela promoção do diálogo intercultural e da igualdade racial, que tiveram um ponto de culminância na realização, em 2001, da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durbin, África do Sul, cujas declarações e documentos tornaram-se referência internacional. Já naquele momento, o Estado Brasileiro assumiu publicamente o compromisso de reforçar e desenvolver ações afirmativas contra a discriminação racial também no campo da Educação (GIL, 2017, p. 22).

seu emprego pelos primeiros etnógrafos da cultura negra no Brasil, a exemplo de Gilberto Freyre". Negro ou afro-brasileiro tornam-se expressões utilizadas para designar as maneiras de viver e os traços de cultura popular de influência africana. Simultaneamente à positivação do uso desses termos houve "a construção do mito da democracia racial, que desconsiderava os conflitos étnico raciais como marcadores das desiguais possibilidades de acesso aos bens públicos e de ascensão social, especialmente para descendentes de indígenas e africanos" (GIL, 2017, p. 22).

Na luta negra por direitos sociais é importante considerar as ações do Movimento Negro Unificado[7] que no ano de 1978 trouxe em sua agenda a questão da necessidade de inclusão de negros e negras nos espaços de conhecimento formal e contribuiu muito para a realidade que vivemos nos dias atuais dentro dos estabelecimentos de ensino. Porém, "a luta não se reduz à educação formal, visa também promover um processo social, cultural, pedagógico e político dos negros e negras e reeducar os outros segmentos étnico-raciais" (GOMES, 2018, p. 130). Nesse cenário, os patrimônios funcionam como repertório de símbolos e se fixa a equivalência entre cultura negra e seus determinados significados.

Contudo, não basta selecionar e proteger criteriosamente um conjunto de bens. "É preciso que haja sujeitos dispostos e capazes de funcionarem como interlocutores dessa forma de comunicação social" (FONSECA, 2005, p. 38). Mais do que instrumentos técnicos e decisões administrativas, a construção de políticas públicas implica disputas entre segmentos sociais. "Os efeitos das ações públicas ou, por vezes, da ausência de ações públicas relativas ao patrimônio cultural se refletem diretamente na formação do imaginário social e acesso à memória" (RODRIGUES, 2020, p. 87).

Por isso, é desejável que se adotem novas formas legais de proteção, pois, os bens apresentam grande complexidade para sua proteção e conservação. Assim, "os acervos necessitam não apenas de conservação, mas

[7] Em 1978, surge o Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial (MNU). Suas principais influências são a crítica à democracia racial brasileira realizada por intelectuais como Florestan Fernandes, o movimento dos negros americanos pelos direitos civis e a luta de libertação dos povos da África meridional (CARVALHO, 2008, p. 43-44).

de organização e gestão compatíveis com sua tipologia, visando proporcionar mecanismos eficientes de consulta e acesso ao público, seja este leigo ou especializado" (POSSAMAI, 2020, p. 48). No contexto em questão, Fonseca (2005, p. 38) aponta que "a proteção da integridade física dos bens patrimoniais não é por si só suficiente para sustentar uma política pública de preservação. Isso porque a leitura de bens enquanto bens patrimoniais pressupõe as condições de acesso a significações".

Nesse contexto, Rodrigues (2020, p.88) discuti a realidade brasileira e afirma que "no Brasil, em decorrência dos movimentos por direitos sociais, essa ideia foi consagrada na Constituição de 1988 e favoreceu a democratização do universo de bens tornados patrimônios culturais". O ano de 1988 representou um importante marco histórico para as comunidades afro-brasileiras, quando, pela primeira vez, lhes foram reconhecidos os direitos constitucionais às suas terras e à valorização de suas práticas culturais. Nesta conjuntura, Diniz et al (2014) destaca que desse modo a emergência das comunidades remanescentes de quilombos[8], que, após séculos de invisibilidade, subjugação e expropriação, tiveram reconhecidos os direitos[9] de uso e domínio das terras que ocupavam e de manutenção das suas manifestações culturais específicas. Nesse processo, conforme Guimarães (2006):

> O Estado tentará restabelecer o antigo jogo de classes procurando relacionar-se com os novos movimentos sociais, dentre eles o movimento negro, através dos partidos políticos, da ampliação do seu próprio aparelho e da atualização da legislação. Exemplos disso são a criminalização do racismo pela Constituição de 1988, cuja regulamentação ocorreu em 1989 através da Lei 7.716, e a criação da Fundação Cultural Palmares[10] também no ano de 1988 (GUIMARÃES, 2006, p. 277).

[8] Quilombos e mocambos são as denominações históricas no Brasil colonial e pós-colonial para grupos de fugitivos. Mais recentemente o termo remanescente de quilombos apareceu como uma categoria jurídica na Constituição Brasileira de 1988, no artigo 216 (parágrafo quinto) definiu sobre o tombamento de "documentos" e de "sítios detentores de remanescências de antigos quilombos" (EXALTAÇÃO; GOMES, 2005, p.398).

[9] Tais direitos foram garantidos pelos artigos 68, 215 e 216 da Constituição Federal, e pela ratificação de tratados internacionais, como a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que, através de seus artigos referentes aos Povos Indígenas e Tribais, estabeleceu a consciência de sua identidade como critério fundamental para sua identificação (O'DWYER, 2007).

[10] Organização não-governamental composta por representantes do movimento negro, da CAPES, da Fundação Pró-Memória e da Universidade de Alagoas (ARRUTI, 2006).

Nesse processo, Diniz et al (2014, p. 155) utiliza os conceitos de (re)significação e (re)invenção cultural para expressar que o projeto de resgate e valorização da identidade quilombola "consiste num ato de se reapropriar de elementos substantivos da tradição de seus antepassados com novos propósitos (sobretudo jurídico e político), numa relação dialética de preservação e rupturas em que tais elementos são transformados em símbolos de contraste cultural[11] e passam a adquirir novos significados para as famílias dos quilombos". Para Arruti (1997, p. 29) ´necessário reconhecer a relação que se estabelece entre o herdado e o projetado, entre passado e futuro:

> [...]. O que marca essas rupturas e a presença da inventividade social é o fato de que toda tentativa de preservar ou recuperar tradições está dada a impossibilidade de manter o passado como algo permanentemente vivido, destinada a se transformar em "tradição inventada" (ARRUTI, 1997, p. 29).

O termo "tradição inventada" é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as tradições realmente inventas e as construídas e formalmente institucionalizadas. Por "tradição inventada" entende-se:

> Um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN; RANGER, 2015, p.09).

A relação entre a invenção das tradições e a cultura material devem ser discutidas como uma estratégia de aproximação com a História, de forma a envolver amplamente as pessoas, tornando possível que todos sejam sujeitos de sua própria história na realidade cotidiana. Em vista disso, consideramos a partir das ideias de Netto e Souza (2010, p. 72) que "a construção do conhecimento se realiza pela representação[12], vista como um modo de interação

[11] A cultura não é algo imutável, transmitida passivamente entre gerações sem qualquer crítica ou rejeição. A cultura não é vivenciada passivamente por aqueles que a recebem como herança: eles reagem àquilo que lhes é proposto ou que se lhes pretende impor. Interiorizam certos traços e rejeitam outros. Inventam, ao longo de suas existências, novas maneiras de fazer, atribuem cores novas aos seus sonhos e pesadelos e criticam os valores usuais quando estes não correspondem às suas aspirações profundas. Assim, as culturas são realidades mutáveis (CLAVAL, 2007, p. 13).

[12] A cultura material torna-se, explicitamente, um referente de vínculos de identidade e se desloca no tempo em forma de memória, por meio de uma postura arqueológica sobre essas formas de representação, pois, com o advento da New Archaeology, o tema da representação ocupa um

do ser simbólico com o real. A relação entre representação e cultura material tem o seu caráter fundamental na memória e na identidade". Por isso, é importante considerar a ideia do nascimento de uma cultura afro-brasileira a partir da dimensão política, conceitual e histórica. Ou seja:

> É importante pensar as descontinuidades, ou o que os descendentes de africanos fazem (ou fizeram) no Brasil que não se encontra na África. Como pensar a herança africana nas Américas? Até que ponto os africanos não criaram uma cultura, nesse sentido mais (ou tanto mais) americana que africana? Esses são os desafios colocados aos historiadores e educadores (ABREU, 2008, p. 13).

Portanto, deve-se levar em conta "a contribuição de lideranças quilombolas para que se cumpram as exigências do pleno cumprimento dos dispositivos constitucionais e do clamor de parte da sociedade brasileira, no sentido de que seja enfim reconhecida a diversidade étnica na formação do nosso povo" (MEDEIROS, 2010, p. 140). Nossa formação branca, elitista, feudal e imperial, em certo sentido, ainda permanece viva em setores da vida pública e nas relações intersocietárias e interétnicas na realidade brasileira contemporânea (MEDEIROS, 2010). Porém, é possível constatar propostas, programas e medidas de alcance social e inclusivo, com respeito às populações tradicionais, como é o caso do Decreto 4.887/03[13].

Diante disso, acreditamos, que o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos implica sua relação com o combate ao preconceito racial. Pois, "o racismo[14] fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (ALMEIDA, 2019, p.15).

---

lugar de destaque dentro da teoria arqueológica e passa da mera descrição dos artefatos, em especial aqueles mais exóticos ou valiosos, para a constatação de que os artefatos resultam de comportamentos humanos (NETTO E SOUZA, 2010, p. 74).

[13] O Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003 regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

[14] O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (ALMEIDA, 2019, p. 31).

De tal modo, cabe ressaltar que onde o racismo se desenvolveu fora da Europa, esteve sempre associado com a dominação europeia e por isso, Quijano (1992, p. 1) argumenta que o colonialismo, entendido como o estabelecimento de uma relação de "dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes, não se restringe ao passado, tendo influência direta na estrutura de poder vigente". Entretanto, Colonialidade é um conceito diferente de Colonialismo como afirma o autor:

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 73).

É no bojo dessas questões, portanto, que vale a pena refletir sobre a urgência da decolonização do currículo. Nesse sentido, "analisar as ausências da história da população afro-brasileira e dos povos originários nos espaços de saber, é chamar um firme debate sobre a perspectiva da importância das vidas negras e indígenas na história do Brasil e nos currículos e espaços escolares" (AZEVEDO, 2020, p. 146). Assim, a decolonização do currículo deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social da vida comum, é um ato revolucionário.

De acordo com Gomes (2018, p. 225) "não basta apenas o reconhecimento e a vontade política para decolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento, essa decolonização tem que ser acompanhada por uma ruptura epistemológica". Portanto, práticas decoloniais pressupõem estratégias que questionam toda estrutura imposta pela colonização europeia, denuncia os padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento e indaga a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico (GOMES, 2018). Pois, o colonialismo se manteve presente em todo o processo de construção da sociedade moderna e democrática e a "colonialidade ainda se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho académico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações e em muitos outros

aspectos de nossa experiência moderna" (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p. 131).

Em vista disso, reconhecemos, “que nossos saberes e nossos fazeres estão permeados pelo desejo de romper, transgredir e resistir a toda forma de persistência dos projetos colonizadores eurocentrados” (GIL; MEINERZ, 2017, p. 20). Hoje, vivemos a emergência de outro pensamento, pós ocidental, capaz de operar para a decolonização intelectual que pensa “o conhecimento na perspectiva da colonialidade do poder e da construção de outras narrativas sobre o presente e o passado desses espaços no mundo” (GIL; MEINERZ, 2017, p. 21).

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos analisar uma definição de patrimônio possível de representar os interesses das políticas públicas que orientam os processos de patrimonialização e salvaguarda de bens culturais afro-brasileiros e a utilização do patrimônio, no ensino de História, como estratégia para problematização do cotidiano e questionamento da colonialidade do poder na perspectiva da decolonização do saber. No entanto, esse processo deve resultar na “valorização da memória coletiva, os monumentos se configuram legitimadores da rememoração e valorização do passado. E constituem-se como elementos que agregam a política do que deve ser lembrado” (ZARBATO, 2015, p. 66).

Então, todos devem ter direito à memória, uma vez que o passado reconstituído legitima o combate ao racismo e fundamentam os procedimentos de didatização para a construção de um conhecimento escolar antirracista. “Esse conhecimento escolar necessita enfrentar uma dimensão que as reflexões raciais mobilizam permanentemente quando explicitam as angústias, as dores, os medos, as humilhações e tantos outros sentimentos humanos que o racismo produz” (OLIVEIRA, 2020, p.14).

Além disso, nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, “o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na

permanente luta entre a memória e o esquecimento" (TOLENTINO, 2016, p. 47). Isso requer, necessariamente, que as práticas educativas sejam dialógicas e democráticas, partindo do pressuposto de que o patrimônio cultural é dinâmico e histórico-socialmente determinado pelos sujeitos que lhes atribuem sentidos e significados.

Nesse contexto, reconhecemos o potencial do ensino de História na formação de sujeitos de direito. Essa prática veio a ser efetivada com mais critérios quando da implementação da Lei 10.639/03 que alterou a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB Nº 9394/1996), obrigando o estudo da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros nos currículos de escolas públicas e privadas em todo o país. Outra legislação importante é a Lei 11.645/08 que obriga a inclusão da história de negros e indígenas nos currículos escolares. Ambas se constituíram mediante o compromisso de pensar a escola e o processo de descolonização curricular, sobretudo a partir do ensino de História como fundamental para formação humana, para estabelecer relações mais justas na perspectiva da igualdade racial.

Como destaca Carmem Gil (2017, p. 22) "o contexto inaugurado com a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 inserido no conjunto das políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial, foi historicamente inovador ao trazer para o embate público as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou mantidas". Deste modo, no campo da educação, a inovação se anunciou com força, convocando em especial, mas não somente, os professores de História a um redimensionamento de suas práticas pedagógicas, capazes de fundamentar uma educação das relações étnico-raciais balizada por valores que promovam a justiça, a cidadania, o diálogo intercultural, a ética e a paz.

Referências

ABREU, Martha. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.21, n.41, jan-out de 2008.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARRUTI, J. M. A. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **MANA, Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 7-38, 1997.

ARRUTI, José Maurício P. Andion. **Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

AZEVEDO, Veruska A descolonização e a decolonialidade como possibilidades na construção do ensino de história na escola básica. In: ALMEIDA NETO, A. S. de; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J. P. F. de (Orgs.). **Ensino de história em tempos torpes**: leituras e reflexões. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 1 julho. 2022.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

CARVALHO, Ana Paula Comin. **O espaço da diferença no Brasil. Etnografia de políticas públicas de reconhecimento territorial e cultural negro no Brasil**. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Antropologia Social, UFRGS, 2008.

CHUVA, Márcia. História e Patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. nº 34 / 2012.

CLAVAL, P. **A geografia cultural**. 3. ed. Tradução de Luíz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

CHUVA, Márcia. História e Patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. nº 34 / 2012.

D'ALESSIO, Márcia Mansor. **Metamorfoses do patrimônio. O papel do historiador** In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional n° 34, 2011.

DINIZ, G. Miné, M. Tubaldini. **(Re)significação e (re)invenção cultural quilombola: as espacialidades afro-brasileiras do Conjunto da Marujada e do Grupo Curiango no Vale do Jequitinhonha/**M. GGeoTextos, vol. 10, n. 1, jul. 2014.

EXALTAÇÃO, Edmeire; GOMES, Flávio. Verbete "remanescente de quilombo" In: MOTTA, Márcia. **Dicionário da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FONSECA, M. C. L. **O Patrimônio em processo: trajetória da Política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed UFRJ: Brasília, Minc/Iphan, 2005.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Patrimônio e história: reflexões sobre o papel do historiador. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 18, n.2, p. 637-660, mai.-ago./2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, Editora da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, 2006.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. **Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes**. Horizontes, v. 35, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2017.

GOMES, Nilma Lino. "O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos". In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. São PAULO: Paz e Terra, 2015.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

KLEIN, Ana Inez. Educação Patrimonial nos Cursos de História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). IN: BRASIL, Ministério da Cultura.

Patrimônio, ensino e educação: formação profissional / Brasil. Ministério da Cultura; Centro Histórico-Cultural Santa Casa – Porto Alegre: ISCMPA, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5ª ed. São Paulo: Unicamp, 1996.

MEDEIROS, Bartolomeu Tito Figueirôa de. Quilombos, políticas patrimoniais e negociações In: BARRIO, Angel Espina; MOTTA, Antonio; GOMES, Mário Hélio. **Inovação cultural, patrimônio e educação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NETTO, C. X. A.; SOUZA, A. J. **A importância da cultura material e da Arqueologia na construção da História**. História Unisinos. 14(1): 62-76. Janeiro/Abril 2010. http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/4707.

O'DWYER, E. C. **Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento**. Tomo, Sergipe, n. 11, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Fernando. **Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas**. Revista da ABPN • v.12, 2020, p. 11-29.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, vol. 30, nº 60, p. 143-154 – 2010.

POSSAMAI, Zita. Patrimônio e Arcevo In: CARVALHO, Aline. MENEGUELLO, **Cristina. Dicionário Temático do Patrimônio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

PEZZII, Renan. A trajetória e utilização do conceito de patrimônio ao longo do tempo. **Semina,** Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF. V19. N 1. P. 21-36. Jan/abril, 2020.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente**. Séculos XVIII-XXI. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

QUIJANO, **Aníbal. Colonialidad y modernidade/racionalidade**. Perú Indígena, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

RODRIGUES, Marly. Políticas Públicas e Patrimônio Cultural In: CARVALHO, Aline. MENEGUELLO, **Cristina. Dicionário Temático do Patrimônio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: 5 falácias sobre seu conceito e sua prática. In: **Educação patrimonial:** políticas, relações de poder e ações afirmativas. Oganização, Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônico da Paraíba, 2016. p.39-47.

ZARBATO, Jaqueline A. M.; SANTOS, Caio Vinicius dos. Memória e patrimônio na aula de História: o uso do monumento histórico-cultural na aprendizagem histórica. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, MS, v. 17, n. 30, p. 64 – 79, Jul. / Dez. 2015.

NARRATIVAS QUE QUEREM *APRENDERENSINAR* RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM OS CORPOS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andreza Cristina Rangel Prevot[1]

Corporeidades negras na EJA

> " …na maioria das salas de aula, valores como honestidade e integridade não estavam no cerne do aprendizado. E, apesar das intervenções, várias salas de aula não mudaram. Não é possível mudá-las se os professores não estiverem dispostos a admitir que ensinar sem preconceitos exige que a maioria de nós reaprenda, que voltemos a ser estudantes. " (HOOKS, 2020)
>
> "Não *somos* racistas, tornamo-nos racistas, assim como podemos deixar de estar sendo racistas*"* (FREIRE, 2015)
>
> "Sankofa - Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás. " (NASCIMENTO; GÁ, 2022)

Com o historiador Michel de Certeau, aprendo que passado, ciência e leis são *inscritas nos corpos* e que, "o corpo se repara. Educa-se. Até mesmo se fabrica" (CERTEAU, 2014, p. 213). Assim, os corpos têm histórias, que segundo Rosa Carvalho, precisam ser enunciados como "produção sociocultural (o que significa falar em *corporeidade*) para compreendermos o corpo como conhecimento, linguagem e patrimônio cultural, inserido em contextos que constroem diferentes experiências, processos escolares e condições de vida. " (CARVALHO, 2012, p. 19, grifo meu)

A professora Azoilda Trindade nos questiona sobre os corpos que ajudamos a construir como educadores, "com que tipo de corpos estamos comprometidos - com os corpos potentes, criativos, alegres, livres ou com corpos aprisionados, silenciados, podados, covardes, tiranizados e tiranos? " (TRINDADE, 2002, pg. 68). Azoilda me ajuda a indagar não só como eu entendo

[1] Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense - UFF, Matrícula Doutorado: D.011.221.003.
andrezaprevot@id.uff.br

esses corpos e corporeidades, mas como eles aparecem nas práticas pedagógicas; se aparecem; e se nomeamos nossos corpos com as práticas quando *ensiamosparendemos* relações étnico-raciais. Nomeamos nossos corpos, de professoras e estudantes, como corpos *racializados*, negros e não negros, ou os silenciamos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA), documento curricular publicado oficialmente como Parecer CNE/CEB nº11/2000, aponta como "público alvo" da EJA, estudantes negros e negras. De acordo com o parecer, "segundo estatísticas oficiais o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes de grupos afro-brasileiros" (BRASIL, 2000, p. 5). Assim, refletir sobre práticas pedagógicas e relações étnico-raciais com jovens, adultos e idosos é refletir *sobre* e *com* corporeidades negras.

Passados vinte anos das Diretrizes, algumas pesquisas do campo que propõe refletir sobre a EJA e relações étnico-raciais, como as de Joana Passos (2010; 2012 a; 2012 b) e Eliana Teixeira (2015, 2018 e 2019), apontam para a relevância da produção e análise das estatísticas. Tais pesquisas têm confirmado a continuidade e aumento da presença de estudantes negros, sobretudo jovens, nesta modalidade em nosso país.

Na segunda temporada do "Diálogos da EJA"[2], programa de formação continuada para professores do município do Rio de Janeiro, oferecido de forma remota pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos e Escola de Formação Carioca Paulo Freire, no início do ano letivo de 2022, a professora Rachel Nascimento, integrante da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) da SME, apresenta os seguintes dados: "53,74% do total dos estudantes matriculados em todas as modalidades da rede municipal do Rio são negros e negras; e 18,55% estão sem declaração de raça e cor". Segundo Rachel, ao analisar os dados da EJA, voltando seu olhar apenas para as *escolas exclusivas* do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro (PEJA), como o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos/CREJA

[2] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fsu2yMHsT-A. Último acesso em 7/8/22.

e os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Maré e CEJA Acari[3] - e não para todo o PEJA, o percentual de estudantes negros aumenta em 20%, perfazendo um total de 69,2% das matrículas.

Com o levantamento de dados, a professora Rachel propõe refletirmos sobre o racismo estrutural que atua na manutenção da exclusão ou diminuição de oferta de escolarização para estudantes afrodescendentes, quando, nas escolas exclusivas, que oferecem a EJA semipresencial e EaD (educação à distância), com apenas duas horas diárias de aulas, negros e negras compõem um percentual maior que os estudantes matriculados nas escolas do PEJA, com escolarização presencial, e tempo de quatro horas diárias de aula na escola.

A realidade sobre as matrículas e o pertencimento étnico-racial nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro confirmam os levantamentos das pesquisadoras que se dedicaram a pesquisar com os dados de outras regiões do estado do Rio e do Brasil. Há um aumento no percentual de estudantes negros na EJA em comparação ao "ensino regular", o que nos leva a concluir que, em maioria, jovens negros e negras das classes populares, filhos e filhas de trabalhadores continuam tendo seus percursos escolares interrompidos, seu acesso e permanência à escola negados, num movimento que mantém a população negra excluída da escolarização em nosso país.

Reafirmar que a "EJA é negra", segundo Nilma Gomes (2011), precisa ser uma ação que comporte dois movimentos: desinvisibilizar os sujeitos que a compõem; e, possibilitar a produção de práticas que dialoguem e valorizem as histórias desses estudantes, que na maioria das escolas se reconhecem mais pardos que negros.

[3] O Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - é a política pública do Sistema Municipal de Ensino - Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro que oferta oportunidades diversas de estudo para jovens, adultos e idosos aumentarem sua escolaridade e concluírem o ensino fundamental. O PEJA é considerado a maior política pública municipal em termos de oferta de vagas em toda a América Latina. São 143 PEJAs oferecidos nos turnos da noite e manhã e 3 escolas exclusivas, que oferecem turnos manhã, tarde e noite, com as metodologias semipresencial e educação à distância. O CREJA é o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos do município do Rio. Além de se constituir como política pública de formação continuada e referência na discussão curricular da EJA, funciona como escola exclusiva, semipresencial e à distância, com duas horas diárias de escolarização, assim como as duas outras escolas exclusivas do PEJA, os CEJAs Maré e Acari.

Nesse sentido, Gomes (2017) nos provoca a pensar nas práticas educativas e pedagógicas, engendradas nas escolas com os corpos negros, confrontando dois processos: processos *regulatórios*, mas também *emancipatórios*. Ao propor a reflexão sobre a ampliação e valorização estético corporal da negritude, a partir da ação dos movimentos negros, que *educam* e transformam currículos escolares, a pesquisadora caminha ao lado de Azoilda Trindade (2002), tensionando *carência* e regulação dos corpos com *potências*, pois de acordo com Nilma,

> A educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro. A mudança nesse estado de coisas tem sido fruto da luta do Movimento Negro. E, nos últimos anos, tem sido tema de intervenção artística, poética e política de uma parcela da juventude negra, sobretudo as jovens negras. O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção e revalorização. (GOMES, 2017, p. 95)

Nas escolas, e não somente nelas, os corpos são educados como nos ensina Certeau (2014), *pedagogizados*, segundo Guacira Lopes Louro (2018). Essa *pedagogização* se realiza com base, entre outras epistemologias, no *cogito* cartesiano que sobrepõe o pensamento ao corpo, afirmando a mente como a razão do corpo. Os currículos escolares da EJA, mas também do chamado "ensino regular" parecem não querer ver os corpos em suas complexidades e potencialidades na escola. Reproduzem ideias que limitam o corpo nos seus aspectos biológicos e fisiológicos. Reforçam a separação corpo e mente, reforçam controle, esquecimentos e silenciamentos dos corpos. Somos formadas como professoras[4] para *conter* nossos corpos e os corpos dos estudantes, dicotomizar e privilegiar o conhecimento como algo que passa por fora de nós. No contraponto desta dicotomização, bell hooks propõe *a escuta dos nossos corpos* em um de seus *ensinamentos*,

> Antes das palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos. Lemos uns aos outros pelo olhar. Como professores, somos o ponto focal do olhar coletivo antes de palavras serem ditas. Nossos estudantes olham para nós e imaginam o que nosso corpo tem a dizer sobre quem somos e como vivemos no mundo. Nós também enxergamos nossos

[4] Na maior parte do texto escrevo professora no feminino, para assumir e valorizar a composição do magistério no Brasil, constituído, em sua maioria, por mulheres. Assumo, dessa forma, o quinto *movimento necessário às pesquisas com nos/dos/com os cotidianos*, proposto por Nilda Alves (2015), o movimento *Ecce Femina*.

> estudantes como presenças corporais. Ainda que toda a nossa formação como professores nos incentive a agir como se não tivéssemos corpo, a verdade de nosso corpo dialoga conosco. Ser acontece a partir do corpo. E, se escutarmos nosso corpo dentro da sala de aula e fora dela, aprendemos mais formas de nos relacionarmos uns com os outros. (HOOKS, 2020, p. 231)

As reflexões sobre corpos e currículos na EJA têm contornado as principais indagações sobre minhas práticas pedagógicas, com as quais me propus atravessar e ser atravessada com o estudo das relações étnico-raciais.

bell hooks nos convida ao encontro que considero um dos primeiros *ensinamentos* para o *desaprendizado* do racismo: olhar e assumir o meu corpo em sala de aula, o corpo da professora não negra que deseja ensinar e aprender com corpos negros a denunciar as relações raciais em nossa sociedade.

Retorno aqui à Nilma que nos ensina perguntando, “mas, e as práticas de EJA que se desenvolvem no contexto escolar? Existem práticas positivas para contar? ” (GOMES, 2011. p. 93).

Com Iolanda Oliveira (2011) aprendo sobre a importância de um “ambiente escolar receptivo” e a “busca de possíveis aliados" para que possamos pensar, planejar e vivenciar práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade humana e o combate às discriminações e exclusão raciais. Com as narrativas sobre as práticas pedagógicas que pretendo contar, busco responder à pergunta de Nilma Gomes valorizando o encontro, a troca, a construção coletiva que engendram nossas práticas - *táticas criadoras* (ANDRADE, 2011) de currículos antirracistas.

Para a construção do texto proponho, com a metodologia da narrativa, refletir, *através* e *com* algumas práticas pedagógicas, com foco nas relações étnico-raciais, vivenciadas em meus processos de formação docente em duas escolas que ofertam a EJA: Escola Municipal Júlio Romero Cordeiro[5], localizada na cidade de Rio Bonito; e o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré

[5] A Escola Municipal Júlio Romero Cordeiro foi a primeira escola pública da educação básica em que trabalhei como professora. Era recém-licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (2004) e fui contratada pela Secretaria de Educação do município de Rio Bonito. Nesta escola havia quatro turmas da EJA divididas nos quatro anos do ensino fundamental. A escola estava localizada na fronteira entre as zonas urbana e rural da cidade zona rural da cidade, atendendo assim um público de trabalhadores diversos.

- CEJA Maré[6], localizado na cidade do Rio de Janeiro. Com essas narrativas, pretendo contribuir para desinvisibilizar corporeidades negras em suas complexidades e potencialidades na escola e problematizar currículos de história na modalidade EJA, sob a perspectiva da valorização da história e cultura afro-brasileiras e, portanto, do compromisso com teorias e práticas antirracistas na sala de aula. No relato das minhas memórias e histórias busco provocar reflexões sobre os limites e potencialidades das nossas práticas, sobre os desafios, os erros e os acertos que desejam possibiltar o reconhecimento e a denúncia do preconceito racial *com* estudantes negros e negras; e *desaprender o racismo*.

Narrar e *escutar a si* como processo formativo

> "...soltar a palavra, especialmente a escrita, deixar o corpo expandir sua fala, sua expressão com tesão, desejo, envolvimento, é muito difícil. " (TRINDADE, 2002)

Narrar a vida e literaturizar a ciência é um dos movimentos necessários aos que pesquisam com o cotidiano escolar, entendendo o cotidiano como cotidianos no plural, em suas criações, repetições, complexidades e imprevisibilidades (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019). Compreendendo a narrativa como *arte de fazer, arte de contar*, para as pesquisadoras dos cotidianos,

> Este movimento, até aqui, nos permitiu pensar a narrativa como práticas acerca da memória das práticas. Para começar, não pensamos na narrativa como retorno ao indivíduo, pois Certeau (1994) já nos atentou para isso, mas como buscas por conhecer os efeitos das práticas entre as pessoas, no permanente

[6] O Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré - CEJA Maré - é uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro inaugurada em 14/09/2012 com o objetivo de atender, exclusivamente, jovens e adultos que pretendem concluir o Ensino Fundamental na modalidade EJA. O CEJA oferece as metodologias semipresencial e à distância para o atendimento aos seus estudantes. Os jovens, adultos e idosos matriculados no CEJA assistem duas horas diárias de aulas divididas ao longo da semana por disciplinas. Além das duas horas de aula, uma série de atividades são propostas aos estudantes para o cumprimento das duzentas horas aulas do ano letivo previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As atividades são: exercícios e pesquisas desenvolvidas fora do horário escolar; atividades de integração entre os estudantes e as turmas que compõem o turno; e a agenda cultural (descrição da participação em alguma atividade cultural, ou leitura de livro ou filme). Sou professora da rede municipal do Rio desde 2010 e em 2015 comecei a lecionar no CEJA e a conviver diariamente com jovens, adultos e idosos da Maré.

> ‘*fazerpensar*’ que realizam nos cotidianos. (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019, p.33)

Nesse sentido, busco na pesquisa com os cotidianos o caminho epistemológico para narrar minhas práticas pedagógicas. Narrar e *aprenderensinar*, narrar e *voltar* e *pegar* como nos ensina a sankofa, narrar e possibilitar a *autoatualização* (HOOKS, 2017), narrar e construir redes formativas que pensem a emancipação com o chão da escola.

Segundo Certeau, “o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer o movimento. Ele o *faz*” (CERTEAU, 2014, p. 144), e, assim, a narrativa é *espaçotempo* de (co) criação, elaboração, *escuta de si no processo de (auto) formação* (REIS; CAMPO, 2019, p. 134).

Nessa “escuta de si” e nas escutas com os outros, compartilho um dos gestos de Nívea Andrade (2011) na reflexão que a pesquisadora tece *com* os relatos das narrativas *das praticantespensantes* dos currículos nas escolas. Para narrar nossos cotidianos, para narrar nossas escutas e as tantas vozes que habitam nossas experiências, segundo Andrade, é preciso, primeiramente, compreender *o lugar de onde falo*. Refletir sobre *quem* sou, *como* sou, como vivo a experiência de *ser* professora e pesquisadora do cotidiano narrado.

O lugar de onde falo encontra histórias de práticas com “*A Redenção de Cam*”[7] nas salas de aula da EJA

Cheguei ao CEJA Maré no ano de 2015. Neste ano, completava uma década de trabalho como professora da escola pública na educação básica. Foram dez anos atravessados pelo encontro com algumas turmas da EJA. Nesses dez anos fui tutora em três cursos de extensão universitária com

[7] *A Redenção de Cam* é uma pintura a óleo sobre tela realizada pelo artista espanhol Modesto Brocos (1852-1936), em 1895. A tela ilustrou a tese de João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, no I Congresso Internacional das Raças, no ano 1911. Segundo Lilia Schwarcz, “a tese apresentada era clara e direta (...): ‘o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução’ (Lacerda, 1911) (...) O autor reconstrói, por meio de imagens, não só argumentos, como perspectivas da época. O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levaria a supor que o Brasil seria algum dia branco. ” (SCHWARCZ, 1993, p. 11-12)

movimentos sociais (UFF, UERJ e UFRJ)[8], prestei alguns concursos públicos para municípios do interior do estado do Rio, concluí o curso de mestrado em Serviço Social[9], me formei doula[10] e tive duas filhas. Para narrar minhas experiências e minhas práticas pedagógicas não posso me furtar das histórias e dos caminhos que me formam professora *com* as escolas, *com* a universidade e com outras *redes* formativas que teceram minha *rede de conhecimentos e significações* (ANDRADE; ALVES, 2013).

Meu percurso formativo neste primeiro decênio do século XXI é também fortemente marcado pela assunção dos debates nas universidades acerca das relações étnico-raciais provocados pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como, a Resolução nº 01 de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.

No entanto, quando comecei a dar aulas de história na rede pública, no início do ano de 2005, não havia materiais que valorizassem a história e cultura afro-brasileira nas escolas. Não havia nenhuma proposta de formação continuada com as alterações provocadas pelas leis e diretrizes. Por um tempo, me ausentei da discussão ou *aceitei essa ausência* (HOOKS, 2021). Por onde começar se eu não tinha formação e as escolas não ofereciam material?

Em algum momento entendi que precisava começar, precisava buscar na minha rede formativa experiências e interlocuções teóricas para planejar atividades atravessadas pelas relações étnico-raciais.

---

[8] Atuei como tutora com os extensionistas nos cursos Realidade Brasileira II (UFF -Universidade Federal Fluminense); Emancipações (UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro); e Teorias Sociais e Produção do Conhecimento (UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro).

[9] Alguns dos cursos de extensão em que fui tutora, sobretudo os coordenados com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, foram objetos de pesquisa em minha Dissertação de Mestrado defendida em março de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada *Formação política no Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: devir histórico e dimensão estratégica nas lutas políticas contemporâneas*.

[10] De acordo com a Associação de Doulas do Rio de Janeiro: “Doulas são profissionais treinadas e capacitadas para oferecer educação perinatal durante o ciclo gravídico-puerperal e suporte emocional e físico contínuo para a gestante antes, durante e logo após o parto. Encorajam a mulher a buscar informação sem tutela, reforçam o ato de parir como algo fisiológico e apoiam as escolhas da mulher”. Informação disponível em: https://doulasrj.com.br/o-que-e-uma-doula/. Acesso em 7/8/2022.

A primeira vez que estive numa sala de aula de escola pública, como professora, encontrei duas turmas com estudantes adultos e idosos da EJA. A escola ficava num bairro afastado do centro, portanto, próximo à zona rural da cidade de Rio Bonito, minha cidade natal, localizada nos limites finais da região metropolitana do Rio. A maior parte dos estudantes eram mulheres negras, quase todas trabalhavam como domésticas. Os homens, também negros, eram trabalhadores rurais. Procurei pelo currículo ou alguma orientação para o planejamento das aulas e me ofereceram um livro didático do sexto ano do ensino fundamental. Não havia discussão curricular naquele município para a modalidade EJA. A proposta era o *arremedo*, ou seja, transformar o conteúdo voltado para as crianças em conteúdo para adultas e adultos, negras e negros, trabalhadores da cidade e do campo. Eu não tinha ideia de como planejar aulas para eles. Qual conteúdo traria para a aula? O que os interessaria?

Me recordei do *caderno de campo*, também chamado de *caderno da realidade* - um diário que utilizamos nos cursos de formação política dos movimentos sociais, que conheci na experiência de tutoria durante a extensão universitária. Nesses diários, os cursistas narravam suas vidas, seu *tempo comunidade* e traziam as narrativas para o debate, no *tempo escola*[11]. Propus em uma das turmas que contássemos na aula e escrevêssemos nos cadernos da matéria de história sobre quem éramos nós. Dessa forma, daria início ao estudo da história com nossas histórias

- *Mas como começar, professora?* Perguntavam. Lembro de responder que podíamos começar falando dos nossos avós e bisavós, de quem veio antes de nós. Pensar nas histórias das nossas famílias, num exercício de memória sobre nossas histórias. Propus esse exercício, porque queria contar (e contei) para os estudantes que minha bisavó era uma mulher negra, e que era rezadeira, história silenciada pela minha família, que embranqueceu nos fenótipos e nos costumes. Seu nome era Domingas. Domingas se casou com um homem branco e tiveram duas filhas, uma delas é minha avó, que se casou com outro homem

[11] Os cursos de extensão com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra eram organizados com a pedagogia da alternância, que propunha intercalar o tempo do aprendizado na escola e ou universidade com o tempo de aprendizado com as experiências cotidianas da vida e trabalho, favorecendo e valorizando o diálogo com as questões do assentamento, da comunidade. A alternância é prática pedagógica da educação no campo. (CALDART, 2004)

branco, meu avô. Parte da família passou a ser católica em algum momento. No entanto, não esqueço das histórias que minha mãe contava sobre os xaropes e unguentos que minha bisa fazia, sobre as rezas para curar as pessoas, além do culto a Iansã[12].

Não recordo se contei todos os caminhos dessa minha história familiar para aquela turma, mas ao contar parte dessa história, busquei imagens nos livros didáticos e materiais a que tinha acesso, com as quais pudesse realizar algum debate sobre racismo. Consegui copiar algumas imagens, em preto e branco, e privilegiei imagens com mulheres negras, talvez no movimento de articulação com a história da bisa Domingas e com as estudantes.

Levei para a escola algumas das imagens, uma delas era o famoso quadro *A Redenção de Cam*.

Os estudantes daquela turma manipularam as imagens com algumas perguntas que giravam em torno de saber se as pessoas retratadas ali eram escravizadas ou escravizados ou se já eram libertos. Afirmavam que as imagens pareciam muito com o presente, porque mostravam negras e negros na "lida"[13]. Terminamos a aula com o debate sobre escravização e trabalho, com foco no fim da escravidão e na falta de política pública que pensasse nos direitos da população negra brasileira no pós-abolição.

Voltamos à proposta de contar nossas histórias e uma aluna me pediu a imagem de *A Redenção de Cam* para colar no caderno. Ela escreveu um pequeno trechinho que também falava da sua avó, uma mulher negra como ela, e que, como minha bisavó, também rezava as pessoas. Ela identificou a mulher negra do quadro com sua avó negra, rezadeira. Eu terminei a aula feliz, porque consegui com que alguns estudantes compartilhassem e escrevessem suas histórias, refletissem sobre seu passado e se identificassem com os corpos negros questionando alguma opressão racial.

Muitos anos depois, usei a mesma imagem em outra sala de aula da EJA. Nesse momento já lecionava no CEJA Maré. Propus uma atividade em que

[12] *Oiá* ou *Iansã* é orixá que dirige o vento, as tempestades e a sensualidade feminina. É a senhora do raio e soberana dos espíritos dos mortos. (PRANDI, 2000)
[13] Palavra que usavam para se referirem ao trabalho, sobretudo os homens que trabalhavam na agricultura.

nosso objetivo era refletir com as imagens das mulheres na cena do quadro acerca das teorias do embranquecimento, mestiçagem e da maternagem de mulheres negras e pardas.

A atividade com *A Redenção de Cam* no CEJA não veio acompanhada da proposta de escrever sobre nossas histórias, como na primeira vez na EJA rural, mas tinha como objetivo abordar o processo eugênico engendrado pelo estado brasileiro em busca do embranquecimento da população com a valorização da mestiçagem como a *transição* para este fim (SCHWARCZ, 1993 e SEYFERTH, 2015). A proposta era entrelaçar o tema da mestiçagem com as questões das mulheres e mães negras, questões que atravessavam meu cotidiano naquele território.[14]

Dessa vez não compartilhei a história da minha bisavó. Projetei a imagem no quadro da sala de aula, expliquei brevemente os conceitos de mestiçagem e embranquecimento e provoquei os olhares para a maternidade, sugerindo que observássemos a mãe com o bebê. A proposta era que após o debate escrevêssemos um texto coletivo com os temas que surgiram. Para minha surpresa, a discussão entre as estudantes girou em torno do trabalho. A imagem que elas viam na tela era de uma mulher trabalhadora doméstica. Elas observavam o quadro e me diziam: - *Professora, no quadro tem um pai, um bebê, uma empregada e uma babá. Eu fui babá com 12 anos.* Me contou uma estudante que aparentava sessenta anos.

As estudantes ao observarem as disposições dos corpos naquela obra, se identificaram com as personagens de cor de pele negra retinta e parda. A imagem da *mucama*, da *mãe preta*, da *babá* é a imagem que conversa com a realidade da vida de cada uma daquelas estudantes, que foram trabalhadoras

[14] A formação e experiência como doula me possibilitou a atuação como educadora perinatal em encontros semanais com gestantes e puérperas moradoras da Maré, em sua grande maioria mulheres negras. Esses encontros na Maré foram construídos a partir de um coletivo de educação perinatal, no qual participavam doulas e ativistas feministas. O objetivo desses encontros era ampliar o conhecimento acerca dos direitos sexuais e reprodutivos entre mulheres periféricas, negras e faveladas, possibilitando conversas sobre o tema com aquelas que mais sofrem as violências obstétricas em nosso país. O primeiro encontro aconteceu em novembro de 2015, alguns meses após eu ter iniciado o trabalho como professora de história no CEJA Maré. Os encontros permanecem até 2022. Neste último ano com apoio da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que através de um edital público, disponibilizou suporte à projetos de enfrentamento à pandemia de covid-19 nas favelas do Rio de Janeiro.

domésticas, são trabalhadoras domésticas ou são filhas de trabalhadoras domésticas e/ou cuidadoras de crianças. Elas trouxeram para o debate em sala a reflexão sobre como os corpos de mulheres negras são representados na nossa história.

A discussão seguiu com alguns relatos e situações que as estudantes traziam para contar, perguntar e refletir se perceberam ou não perceberam sofrer racismo nas casas em que trabalharam. Após essa conversa, contei para elas que a mulher negra com a pele retinta era a avó da história. Seguiu-se um silêncio. Após o silêncio, uma das estudantes quis contar a história da sua avó, que como a imagem sugere, vivia a rezar e agradecer, era uma benzedeira na Maré e, portanto, fazia unguentos com minha bisa.

(Re) *encontrando* histórias e novas interlocutoras para as práticas antirracistas

As pesquisadoras Tatiana Lotierzo e Lilia Schwarcz (2013) ao analisarem *A Redenção de Cam* numa proposta interseccional, propõem inter-relacionarmos gênero e raça. Partem da leitura do quadro que sugere a imagem como um *retrato de família* e não uma cena de trabalho. Porém, Lotierzo e Schwarcz recorrem ao conceito de bell hooks (2019), o *olhar trans-racialiazado*, para pensar a força que as imagens produzidas por pessoas brancas podem exercer nas formas de dominação racial. A reflexão das pesquisadoras com o pensamento *bellhooksiano* contribui para supor alguns motivos pelos quais as estudantes, ao observarem o corpo das mulheres negras no quadro, pensaram no trabalho. A referência ao trabalho doméstico é a marca da opressão colonial, escravocrata e racial de seus olhares para relações entre mulheres brancas e negras, porque dialoga com suas histórias ancestrais e com seus cotidianos.

Para pensar raça, classe e gênero no Brasil, aprendo com Cida Bento (2022) a importância em desnaturalizar o racismo nas relações de trabalho. Suas reflexões nos ajudam a analisar as relações capitalistas de trabalho construídas neste país junto com as questões raciais e com o gênero, pois, segundo a pesquisadora,

> O universo das trabalhadoras domésticas é o que mais concentra mulheres negras no Brasil (...) 68% dessas

> trabalhadoras que desenvolvem serviço doméstico remunerado eram mulheres negras, cujo perfil é de baixa escolaridade e de origem familiar de baixa renda. Trata-se de uma invariável desde o período da escravidão, revelando a permanência nas mesmas atividades realizadas na cozinha da *casa-grande*, e muitas vezes recebendo tratamento similar ao que seus ancestrais receberam. (BENTO, 2022, p. 80-81, grifo meu)

O aprendizado com as reflexões acerca da narrativa com *A Redenção de Cam* aponta para alguns limites e potencialidades em aprofundar e denunciar o preconceito e lidar com as feridas do racismo.

No movimento da narrativa que se preocupa em pensar sobre quem narra, me vejo como a professora não negra que tem seu percurso familiar marcado pelo embranquecimento. Minha família segue sua história como uma família branca. À *contrapelo* (BENJAMIN, 1993) das heranças que quiseram me passar, busco na minha bisavó uma interlocução para honrar e valorizar a história das mulheres negras em minha *tomada de posição* antirracista com as estudantes. Eu não vi trabalho na imagem, porque meu olhar e meu corpo não carregam essa história, eu via a avó.

bell hooks (2022) nos convida a refletir sobre *quando pessoas brancas se transformam*, ao relatar duas histórias de amigos que considera antirracistas. Segundo hooks, seus amigos “fizeram essa escolha na infância”. Seguindo a sugestão de hooks, busco dessa forma, na minha infância, os caminhos por onde posso encontrar alguns focos de resistência à socialização como pessoa branca e *desaprender o racismo*. (HOOKS, 2022, p. 106-109)

Na primeira vez que trabalhei com a tela *A Redenção de Cam*, apesar de trazer a história da minha bisavó, eu não me coloquei como pessoa não negra, porque, provavelmente, não acessava ainda este *desaprendizado*. Na verdade, eu não refletia sobre minha presença corpórea, não olhava para meu corpo e nem imaginava o que ele tinha a dizer (HOOKS, 2020), o que ele poderia comunicar. Talvez nem percebesse o corpo dos estudantes em suas corporeidades com suas histórias.

Nas duas vezes em que experimentei essa prática pedagógica, silenciei acerca das religiões de matriz africana. O tema apareceu no meu relato, no relato das estudantes da EJA em Rio Bonito e do CEJA Maré, mas a força do *pacto da branquitude* (BENTO, 2021) escolhe o silêncio como *conforto racial* para não

enfrentar o racismo (DIANGELO, 2018). Refletir sobre as religiões de matriz africana com estudantes têm sido um desafio das práticas antirracistas nas escolas, sobretudo no contexto de enorme avanço das igrejas neopentecostais nas periferias brasileiras; e do uso político que se propõe a partir desses espaços, difusores das pautas mais conservadoras e reacionárias em nossa sociedade.

Com Lia Schucman (2014) aprendo a importância em nos entendermos como subjetividades que são formadas nas estruturas racializadas, e que para a luta antirracista, a *branquitude* precisa desaprender, *tomar posição de seu racismo latente* e assumir *processos de desidentificação com os significados racistas*.

Essas narrativas querem *aprenderensinar* relações étnico-raciais com a educação de jovens e adultos tensionando os silêncios da professora não negra sobre seu corpo e os corpos de estudantes negras e negros, tensionando as *fragilidades brancas* (DIANGELO, 2018) da professora, portanto assumindo e construindo indagações em diálogo sobre o que nossos corpos racializados tem a dizer e o que nossas corporeidades podem nos ensinar. (HOOKS, 2020).

Considerações Finais

Soltar a palavra, entrar com o *eros* (HOOKS, 2017) nas salas de aula, relatar, contar, narrar e se inserir nas práticas e nas reflexões sobre as práticas não foi uma tarefa fácil, como já me alertava a professora Azoilda Trindade. Escrever este texto foi um exercício de idas e vindas nas minhas histórias com a EJA, com minha família, com minha formação e com as ações onde acertei e errei. Assumir nossos limites nem sempre é confortável, assumir nosso *racismo latente* não nos redime.

Este texto foi escrito em diálogo com muitas vozes: os estudantes, as teorias, os colegas do doutorado, o grupo de pesquisa, os companheiros da escola; todos percorrem os caminhos que ousei atravessar para pensar *com* minhas práticas que querem ensinar e aprender relações étnico-raciais com a EJA.

Nos interessa provocar mudanças nos currículos com as práticas, portanto, que essas narrativas possam fortalecer minhas/nossas práticas com a escola e que possamos reescrever currículos que dialoguem e possam contribuir para desinvisibilizar os sujeitos com os quais eles são *praticados*, *criados* e *recriados*.

Referências

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra.**Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas 'conversas' acerca deles**. In: OLIVEIRA, Inês B; PEIXOTO, Leonardo & SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente. Curitiba: CRV, 2019.

ANDRADE, Nivea M. da S. **Práticas escolares como táticas criadoras: Os praticantes nas tessituras de currículos. 2011**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Agosto de 2011.

_____; ALVES, Nilda. **Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013: 135-151.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: Eduff, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DIANGELO, Robin. **Fragilidade branca.** Revista ECO-Pós, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais**. IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2017.

_____. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

LOTIERZO, T.; SCHWARCZ, L. K. M. **Raça, gênero e projeto branqueador: "a redenção de Cam", de Modesto Brocos**. Artelogie, n° 5, Octobre, 2013.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra–Sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Cobogó: Ipeafro, 2022.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande-MS, n. 31, p. 85-101, jan./jun. 2011.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. **A "ausência-presença" das questões raciais na EJA e as desigualdades**. In: 35ª Reunião Nacional da ANPED, Pernambuco: 2012a. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21.

_____. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** Revista EJA em

debate. Instituto federal de Santa Catarina, v. 1, n. 1 (2012b). Santa Catarina: 2012b.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. Companhia das Letras: São Paulo, 2000.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. **Materiais narrativos e docência**. In: OLIVEIRA, Inês B; PEIXOTO, Leonardo & SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente. Curitiba: CRV, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Revista Psicologia & Sociedade, 26 (1), 2014, 83-94.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. **Raça, mestiçagem e nação no Brasil**. In: OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Marcia Maria de J. Educação e Relações raciais. Curso ERER - vol. 1. Caderno PENESB. Niterói: Ed. ALTERNATIVA/EDUFF, 2015.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. **Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação Mestrado em Educação, UFF. Niterói, 2015.

_____. **A "fabricação" do jovem da EJA: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnicoracial.** Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, nº 75 - jan./abr., 2018

_____. Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da Educação Básica. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

TRINDADE, Azoílda. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência**. In: GARCIA, Regina Leite (org.) O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

Realização:

ABEH
Associação Brasileira de Ensino de História

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Programa de Pós-graduação em História

Apoio:

CAPES

PPG HISTÓRIA UFPE

EDUPE

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANPUH PERNAMBUCO